

Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana

Tesis doctoral

**ESTRÉS LABORAL, FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS, *BURNOUT* Y *ENGAGEMENT* EN PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA**



JAVIER FRAILE GARCÍA

DIRECTORES DE LA TESIS

CARLOS M^a TEJERO GONZÁLEZ

M^a ÁNGELES LÓPEZ RODRÍGUEZ

2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA



TESIS DOCTORAL

ESTRÉS LABORAL, FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS

BÁSICAS, *BURNOUT* Y *ENGAGEMENT* EN PROFESORADO DE

EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

DOCTORANDO

Javier Fraile García

DIRECTORES

Dr. Carlos M^a Tejero González

Dra. M^a Ángeles López Rodríguez

MADRID

2021

Firma del Doctorando: Javier Fraile García

Firma del Tutor y Director: Carlos M^a Tejero González

Firma de la Directora: M^a Ángeles López Rodríguez

Firma del Coordinador del Programa de Doctorado: Juan Luis Hernández Álvarez

A Paqui, mi mujer.

Solamente te puedo decir

*“te quiero”, recuerda que sin ti nada
tiene sentido.*

AGRADECIMIENTOS

A los directores de este estudio, Carlos y Ángeles, sin vosotros este proyecto no hubiera sido posible. Muchas gracias por haberme guiado en este largo recorrido, repleto de experiencias inolvidables y aprendizajes significativos. Ambos me habéis ayudado a crecer no solo en lo académico y profesional sino también en lo personal. Estaré infinitamente agradecido por vuestra atención, ayuda, disponibilidad constante e inagotable apoyo académico y afectivo. Aquí y para siempre el discente que más os admira y, por encima de todo, un compañero y amigo para toda la vida.

A mi familia, ya que os lo merecéis todo. Porque soy lo que soy gracias a vosotros, siendo una parte de mí y yo de vosotros. No podría describir con palabras la devoción y gratitud que siento por el aliento, motivación, confianza y sacrificio que me habéis demostrado en la realización de esta investigación doctoral. Os quiero y espero algún día poder devolveros todo lo que me habéis y continuáis aportando cada día de mi vida.

A todos mis compañeros de trabajo y alumnado tanto de enseñanza básica como de universidad que he tenido, tengo y tendré el privilegio y placer de toparme con ellos. En deuda con todos por demostrarme vuestro interés por el desarrollo y transcurso de esta investigación, siendo un incentivo incondicional para culminarla con la presente tesis.

A todos mis amigos, sin querer dar nombres para no olvidar a ninguno, recibid mi más sincero agradecimiento para aquellas y aquellos que al igual que yo sientan ese recíproco y profundo lazo de amistad. Os agradezco enormemente vuestro inestimable cariño hacia mí persona, el cual me ha ayudado, de una u otra manera, a que este propósito vital sea ya una realidad.

A todo el profesorado de Educación Física participante en el estudio, sin vuestra colaboración esta tesis doctoral no se podría haber llevado a cabo. En deuda con cada uno de vosotros por el compañerismo demostrado. Así como alabar vuestra contribución a la hora de seguir mejorando nuestra actividad laboral como profesionales de la Educación.

Agradecer por supuesto a la institución del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid, la oportunidad de haber podido desarrollar durante estos años este proyecto formativo. Por último, y no por ello menos importante, tanto a los servicios de la Biblioteca como el Centro de Escritura de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación por el asesoramiento en la obtención del material bibliográfico y producción del presente trabajo académico.

RESUMEN

La presente tesis doctoral analizó la relación entre estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, *burnout* y *engagement* en profesorado de educación física de centros de enseñanza pública de la Comunidad Autónoma de Madrid (España). Se procedió con diseño de método mixto. En una primera fase de aproximación cualitativa, se entrevistó a 12 docentes con el objetivo de explorar cuáles son los principales desencadenantes de estrés laboral desde la percepción del profesorado, encontrando una mayor prevalencia de las siguientes fuentes de estrés: carga psicofísica; insuficiencia sesiones grupo; dotación, infraestructuras y equipamiento; conductas disruptivas; demanda ambiental; riesgos y accidentes; interacción otros compañeros; ratio grupo; y diversidad alumnado. En una segunda fase de enfoque cuantitativo, tras elaborar uno de los instrumentos utilizados en esta tesis: *Escala de Percepción de Estrés Laboral del Profesorado de Educación Física*, se llevó a cabo un estudio *ex post facto* mediante escalas y cuestionario donde participaron 252 docentes. Atendiendo a los valores promedio de la muestra, el profesorado, interpretado como grupo único, declaró bajo estrés laboral, baja frustración de necesidades psicológicas básicas, bajo *burnout*, alto *engagement* y escasa intención de abandono de la profesión. Asimismo, se estimó la intensidad de las relaciones y se observó que las variables agotamiento emocional (dimensión de *burnout*) y absorción (dimensión de *engagement*) están asociadas al 22% de las diferencias encontradas en intención de abandono de la profesión. Finalmente, se contrastaron grupos en virtud de las características socio-demográficas y profesionales del profesorado en aras de analizar posibles diferencias en las variables estudiadas.

Palabras clave: educación física, profesorado, estrés laboral, frustración necesidades psicológicas básicas, *burnout*, *engagement*, abandono profesional.

ABSTRACT

This doctoral thesis analyses relationships between occupational stress, frustration of basic psychological needs, burnout and engagement among physical education teachers at state schools in the Autonomous Community of Madrid (Spain). A mixed method design was used. In an initial stage comprising a qualitative approach 12 teachers were interviewed to determine the main factors triggering occupational stress from the teachers' point of view. The following sources of stress were found to be prevalent: psycho-physical burden; insufficient group sessions; provision, infrastructure and endowment; disruptive behaviour; environmental demands; risks and accidents; interaction with colleagues; group ratio; and student diversity. In a second phase, with a quantitative approach, having drafted the Physical Education Teachers' Occupational Stress Perception Scale as one of the instruments used in this thesis, an ex post facto study was conducted using scales and a questionnaire in which 252 teachers took part. In view of the mean values in the sample, the teachers, interpreted as a single group, declared low occupational stress, low frustration of basic psychological needs, low burnout, high engagement and scarce intention of leaving the profession. Similarly, on examining the intensity of relationships it was observed that the emotional exhaustion (burnout) and absorption (engagement) variables are linked to 22% of the differences encountered under intention of leaving the profession. Finally, groups were compared according to teachers' socio-demographic and professional characteristics to analyse potential differences in the variables studied.

Key words: physical education, teaching staff, occupational stress, frustration of basic psychological needs, burnout, engagement, leaving the profession.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES Y ABREVIATURAS	17
INTRODUCCIÓN	21
1. ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO	21
2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL	25
CAPÍTULO I. ESTRÉS LABORAL Y FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	31
I.1. MARCO TEÓRICO SOBRE LOS CONSTRUCTOS ESTRÉS Y FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	31
I.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL ESTRÉS: GÉNESIS Y ENFOQUES TEÓRICOS	31
<i>I.1.1.1. Estrés como estímulo</i>	<i>35</i>
<i>I.1.1.2. Estrés como respuesta o reacción</i>	<i>37</i>
<i>I.1.1.3. Estrés como interacción o proceso</i>	<i>44</i>
I.1.2. MODELOS EXPLICATIVOS SOBRE EL ESTRÉS LABORAL: RESPUESTA, ESTÍMULO E INTERACCIÓN	52
<i>I.1.2.1. Modelo socio-ambiental de la universidad de Michigan</i>	<i>52</i>
<i>I.1.2.2. Modelo vitamínico</i>	<i>54</i>
<i>I.1.2.3. Modelo de desequilibrio esfuerzo-recompensa</i>	<i>55</i>
<i>I.1.2.4. Modelo de estrés docente</i>	<i>56</i>
<i>I.1.2.5. Modelo de demandas-control</i>	<i>57</i>
<i>I.1.2.6. Modelo de demandas-control-apoyo</i>	<i>58</i>
<i>I.1.2.7. Modelo de demandas-recursos del trabajo</i>	<i>59</i>
<i>I.1.2.8. Modelo de demandas-recursos laborales y personales</i>	<i>61</i>
I.1.3. ESTRÉS LABORAL EN LA ENSEÑANZA: MANIFESTACIÓN Y MEDICIÓN	61
I.1.4. SÍNTOMAS, REPERCUSIONES Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS DOCENTE	71

I.1.5. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (AUTONOMÍA, COMPETENCIA Y RELACIÓN) INTEGRACIÓN CON LA META-TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	76
CAPÍTULO II. <i>BURNOUT</i> Y <i>ENGAGEMENT</i>	89
II.1. MARCO TEÓRICO SOBRE EL SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	89
II.1.1. ESTRÉS LABORAL CRÓNICO COMO <i>BURNOUT</i> : CONCEPTO, EVOLUCIÓN, COMPONENTES Y MEDICIÓN.....	89
II.1.2. POSTULADOS TEÓRICOS SOBRE EL SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> : MODELOS PROCESUALES Y EXPLICATIVOS	103
II.1.2.1. Modelos teóricos procesuales del burnout.....	104
II.1.2.2. Modelos teóricos explicativos del burnout.....	109
II.1.3. FACTORES DESENCADENANTES DEL SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> : VARIABLES EXÓGENAS Y ENDÓGENAS	114
II.1.3.1. Variables exógenas: organizacionales y laborales.....	115
II.1.3.2. Variables endógenas: personales	127
II.1.4. SÍNTOMAS, REPERCUSIONES Y CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	134
II.2. MARCOTEÓRICO SOBRE EL <i>ENGAGEMENT</i>	138
II.2.1. PSICOLOGÍA POSITIVA: INTRODUCCIÓN, ORIGEN Y EVOLUCIÓN	138
II.2.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL <i>ENGAGEMENT</i> : DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL	141
II.2.3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL <i>ENGAGEMENT</i> EN EL ÁMBITO LABORAL	153
II.2.3.1. Modelo de demandas y recursos laborales	153
II.2.3.2. Modelo del proceso dual	154
II.2.3.3. Modelo dual-espiral.....	155
II.2.4. GENERADORES DEL <i>ENGAGEMENT</i> : VARIABLES LABORALES Y PERSONALES.....	157
II.2.4.1. Variables laborales	157
II.2.4.2. Variables personales.....	161

II.2.5. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL <i>ENGAGEMENT</i> EN EL TRABAJO	164
CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.....	171
III.1. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID	171
III.1.1. FUNCIONARIOS DEL CUERPO DE MAESTROS (0597)	184
III.1.2. FUNCIONARIOS DEL CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y BACHILLERATO (0590).....	185
III.2. HALLAZGOS EN INVESTIGACIONES CON TEMÁTICAS AFINES.....	188
III.2.1. PUBLICACIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS DE SISTEMAS EDUCATIVOS FORÁNEOS	191
III.2.2. PUBLICACIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL ESTADO ESPAÑOL.....	205
III.2.3. PUBLICACIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS CON MUESTRA PARTICIPANTE EXTRANJERA Y NACIONAL	208
III.3. SÍNTESIS ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO ...	209
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	215
IV.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	215
IV.2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	216
IV.2.1. UN DISEÑO DE APROXIMACIÓN AL MÉTODO MIXTO	216
IV.2.2. TEMPORALIZACIÓN Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	219
IV.2.3. CRITERIOS DE RIGOS Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	221
IV.2.3.1. <i>Criterios de rigor para la fase de investigación mediante entrevistas e instrumento propio</i>	222
IV.2.3.2. <i>Criterios de rigor para la fase de investigación mediante escalas y cuestionarios cuantitativos</i>	223
IV.2.4. EXIGENCIA DE CONDUCTA: COMITÉ DE ÉTICA	224
IV.3. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS	227
IV.3.1. PARTICIPANTES: SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS.....	228

IV.3.2. INSTRUMENTO CUALITATIVO: ENTREVISTAS.....	232
IV.3.2.1. Fase de preparación	236
IV.3.2.2. Fase de aplicación.....	240
IV.3.2.3. Fase de valoración.....	245
IV.3.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	248
IV.3.3.1. Reducción, disposición y transformación de los datos	251
IV.3.3.2. Obtención de los resultados y verificación de las conclusiones.....	264
IV.4. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ESCALAS Y CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS	267
IV.4.1. VARIABLES DEL ESTUDIO.....	267
IV.4.2. INSTRUMENTOS	272
IV.4.2.1. Elaboración del instrumento propio “EPEL-PEF”	273
IV.4.2.2. Escalas y cuestionarios	284
IV.4.3. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	289
IV.4.4. PARTICIPANTES: ESTRUCTURA SOCIODEMOGRÁFICA.....	292
IV.4.4.1. Datos sociodemográficos	296
IV.4.4.2. Características del centro de trabajo	298
IV.4.4.3. Situación y trayectoria profesional.....	301
IV.4.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	305
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	311
V.1. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS.....	311
V.1.1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS	311
V.1.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO	317
V.2. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ESCALAS Y CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS	325
V.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	325
V.2.1.1. Análisis previo de fiabilidad o consistencia interna de los instrumentos.....	325
V.2.1.2. Análisis de normalidad.....	327
V.2.1.3. Análisis de la tendencia central, dispersión y posición.....	328
V.2.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL Y PREDICTIVO	338
V.2.2.1. Análisis correlacional bivariado: coeficiente correlación lineal de Pearson	338

V.2.2.2. <i>Análisis de la regresión lineal múltiple</i>	343
V.2.3. ANÁLISIS DE CONTRASTE DE GRUPOS	347
V.2.3.1. <i>Grupos definidos por las variables sociodemográficas</i>	347
V.2.3.2. <i>Grupos definidos por centro de trabajo</i>	355
V.2.3.3. <i>Grupos definidos por trayectoria profesional</i>	368
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN	385
VI.1. EXPLORACIÓN DEL ESTRÉS LABORAL (OBJETIVO 1)	385
VI.2. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES (OBJETIVO 2)	397
VI.3. RELACIÓN ENTRE VARIABLES (OBJETIVO 3)	406
VI.4. COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS (OBJETIVO 4)	412
CAPÍTULO VII. EPÍLOGO	429
VII.1. CONCLUSIONES	429
VII.2. APLICACIONES PRÁCTICAS	433
VII.2.1. FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA Y CONTINUA	433
VII.2.2. CONTEXTO ADMINISTRACIÓN	435
VII.2.3. CONTEXTO CENTRO	437
VII.2.4. CONTEXTO AULA	439
VII.3. REFLEXIONES FINALES	445
REFERENCIAS	451
ANEXOS	545
HISTORIAL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL DOCTORANDO	605
ÍNDICE DE ANEXOS (soporte adjuntado impreso y digital)	607
ÍNDICE DE TABLAS	608
ÍNDICE DE FIGURAS	612

CONSIDERACIONES PRELIMINARES Y ABREVIATURAS

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (RAE) se permite el uso genérico del masculino fundamentándose en su condición de término no marcado en la oposición masculino versus femenino. Por tanto, el empleo del masculino gramatical como genérico para referirse a ambos sexos en el uso del lenguaje escrito a lo largo del presente trabajo de tesis doctoral, únicamente obedece a una cuestión lingüística de buscar en la medida de lo posible tanto simplicidad como fluidez durante la redacción y posterior lectura del señalado documento. De ahí, la utilización del genérico masculino para la designación de grupos mixtos, es decir, formados por sendos sexos como “docentes”, “profesorado” o “participantes”, en alusión tanto a hombres como a mujeres. Si bien, a pesar de aspirar a esta economía expresiva, se ha intentado no abusar de esta fórmula en aras de contribuir a la igualdad de género y paliar el sexismo lingüístico. Es por ello que, solamente, cuando la oposición de sexos se considere un factor de relevancia en el contexto, se señalarán ambos géneros.

Asimismo, el presente trabajo doctoral ha sido realizado siguiendo la normativa de la *American Psychological Association* (APA, 2020) en su séptima edición en cuanto a su formato de presentación. Si bien, de nuevo atendiendo a la RAE, en pos de facilitar un criterio de unificación ortográfico de la lengua española se ha optado por utilizar la coma a modo de signo separador en los decimales y el cero para completar las unidades en los estadísticos analizados. De igual modo, como publicación en español, se ha preferido utilizar la conjunción “y” en lugar de “&” para citas y referencias. En consecuencia, se ha optado por no utilizar la “,” (*serial comma*) delante del mencionado conector durante el desarrollo de las mismas.

También, mencionar que *burnout* y *engagement* como términos de una lengua distinta a la principal del presente manuscrito académico, solamente se recogerán en cursiva para su primera alusión con el propósito de evitar la reiteración. Si bien, se ha preferido mantener su voz inglesa en ambas concepciones para abarcar el carácter distintivo como fenómenos de investigación. Al mismo tiempo, se advierte que todas las tablas y figuras que se insertan en el presente trabajo doctoral son de elaboración propia, a excepción de los casos que se indique lo contrario. Por tal motivo, en pos de evitar la repetición constante se omite la descripción para el componente “Nota. Elaboración

propia”. Por último, a lo largo del documento se utilizarán las siguientes siglas y abreviaturas de cara a facilitar su legibilidad:

AFyD	Actividad Física y Deportiva
ANOVA	<i>ANalysis Of VAriance</i> . Análisis de la varianza
BNT	<i>Basic Needs Theory</i> . Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas
BPT	Bienestar Psicológico del Trabajador
CASP	<i>Critical Appraisal Skills Programme</i>
CAM	Comunidad Autónoma de Madrid
CCI	Coefficiente de Correlación Intraclase
CEE	Centro de Educación Especial
CEI	Comité de Ética para la Investigación
CEIP	Centro de Educación Infantil y Educación Primaria
CEIPSO	Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria
CIAP	Cuestionario de Intención de Abandono de la Profesión
CI	Consentimiento Informado
CRA	Centro Rural Agrupado
DC-M	<i>Demand-Control Model</i> . Modelo Demandas-Control
DCS-M	<i>Demand-Control-Support Model</i> . Modelo Demandas-Control-Apoyo
DE	Desviación Estándar
DISC-M	<i>Demand-Induced Strain Compensation Model</i> . Modelo Compensación Demandas Inducidas
EF	Educación Física
EP	Educación Primaria
EPEL-PEF	Escala de Percepción del Estrés Laboral en el Profesorado de EF
ERI-M	<i>Effort-Reward Imbalance Model</i> . Modelo Equilibrio Esfuerzo-Recompensa
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
HIP	Hoja Informativa al Participante
IES	Instituto de Educación Secundaria
MBI-ES	<i>Maslach Burnout Inventory-Educators Survey</i> . Cuestionario de Desgaste Profesional o Burnout en Docentes
MDE	Modelo Dual-Espiral
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MCC	Método Comparativo Constante
MDRLP	Modelo de Demandas-Recursos Laborales y Personales

M	Media aritmética
MPD	Modelo del Proceso Dual
NPB	Necesidades Psicológicas Básicas
OMS	Organización Mundial de la Salud
PNTS	<i>Psychological Need Thwarting Scale</i> . Escala de Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (autonomía, competencia y relación)
PPAFyD	Programa de Promoción de la Actividad Física y Deportiva
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i>
SAG	Síndrome de Adaptación General
SDT	<i>Self Determination Theory</i> . Teoría de la Autodeterminación
TAD	Teoría de la Autodeterminación
TE	Tamaño del Efecto
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UFIL	Unidad de Formación e Inserción Laboral
UWES	<i>Utrecht Work Engagement Scale</i> . Cuestionario de Ilusión por el Trabajo
VD	Variable Dependiente
VI	Variable Independiente

1. ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO

La Educación Física (EF) es una materia singular en comparación con el resto de las áreas que integran el currículo escolar. Entre los aspectos que le confieren esas características propias se encuentra primeramente su naturaleza vivencial y eminentemente práctica, potenciando a través de las actividades físico-deportivas como contenido disciplinar un desarrollo físico, psíquico y socio-afectivo del alumnado. Es por ello que difiere tanto en espacios como materiales didácticos utilizados, además del enfoque pedagógico que emplea en pos de contribuir a esa formación holística e integral de los estudiantes. De hecho, atendiendo a su particular método de enseñanza, se origina un amplio espectro de metodologías, estrategias, estilos y técnicas que facilitan la puesta en marcha de todo lo que acontece en EF. Si bien, en todas las asignaturas subyace la implicación psicológica entre alumnado y profesorado que termina manifestándose en múltiples posibilidades de expresión emocional. Por esta razón, se estima necesario estudiar las variables psicológicas laborales en los profesionales que imparten el área de EF y cómo se asocian a la percepción de su quehacer profesional. Así pues, la elección de estudiar el estrés laboral, la frustración de NPB, el *burnout*¹, el *engagement*² y la intención de abandono del profesorado de EF en la red de enseñanza pública de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), como temática de estudio para esta investigación doctoral, ha respondido a una triple justificación basada en las siguientes motivaciones científico-académicas y personales.

En primer lugar, por la actualidad y relevancia de esta temática en el ámbito científico y académico. Hay que tener en cuenta que la profesión docente ha sido considerada, junto con la profesión sanitaria, como una de las profesiones de mayor riesgo laboral por estrés en el trabajo. En concreto, el colectivo de docentes se engloba dentro de las profesiones relacionadas con el sector servicios o asistenciales bajo la terminología de

¹ Si bien la normativa APA (2020) establece la cursiva en palabras de origen extranjero que no aparezcan en el diccionario del idioma que se está escribiendo, en aras de evitar la reiteración y facilitar la lectura se utilizará solamente para la primera mención.

² Ídem, en cuanto al uso de la cursiva para este término en cuanto a su primera mención.

service worker. Es decir, aquellos profesionales que se relacionan directamente o indirectamente con otras personas cuya tarea es atenderlos o ayudarlos, en el caso que nos ocupa, el alumnado. El profesorado de EF, al igual que el resto de profesionales de la enseñanza, cumple con esta característica y por tanto se ve sometido a las consecuencias y repercusiones de este fenómeno digno de investigar. Tal y como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza de la EF requiere de una especial consideración añadida, debido fundamentalmente a los condicionantes particulares que existen a la hora de impartir esta materia curricular: exigencias físicas, instalaciones y materiales específicos, circunstancias meteorológicas e incluso interacciones afectivas peculiares con los estudiantes por su cercanía en la proxemia comunicativa. Lo que puede llegar a endurecer el trabajo de este colectivo en el ámbito escolar con una demanda considerable a nivel psíquico, físico y emocional.

Sin embargo, a pesar de las múltiples investigaciones que se han venido desarrollando en las últimas décadas sobre el estrés en el campo de las ciencias médicas, sociales y educativas, tal y como se mostrará en esta tesis doctoral, su conceptualización actualmente está siendo compleja y no exenta de controversia. De hecho, numerosos estudiosos del tema llegan a contemplar una tipología particular de estrés docente o del profesorado que pudiera estar desencadenada por la percepción de agentes, fuentes o factores laborales que provocarían a estos profesionales la experimentación de emociones negativas y desagradables, relacionadas con la tensión, el malestar y el desgaste durante su praxis profesional. Desde esta perspectiva, cabe continuar esta línea de investigación en cuanto a los posibles desencadenantes de estrés laboral, centrándose específicamente en el colectivo profesional de EF. Asimismo, el estrés laboral por su intensidad y prevalencia con el transcurso del tiempo puede manifestarse como una respuesta para los profesionales de la enseñanza; en particular, con la aparición del síndrome de burnout, denominado también síndrome de quemarse por el trabajo, siendo popularmente reconocido en el ámbito profesional ante esa sensación de quemazón. Concretamente, el burnout es un estado psicológico negativo que se ha caracterizado por elevado agotamiento emocional y despersonalización, más baja realización profesional del trabajador que lo padece en su entorno laboral o profesional. Entre otras consecuencias negativas y perjudiciales ante su prevalencia, tanto para la institución educativa como en el propio docente, ha sido relacionado con una peor calidad en la enseñanza, el absentismo en el trabajo, las bajas laborales e incluso con el retiro prematuro o abandono del puesto de trabajo y profesión.

Aun así, con el objetivo de plantear en esta tesis el bienestar laboral del profesorado de EF de una forma más holística, es necesario abordar también un constructo psicológico contrario y opuesto al burnout, enmarcado bajo el término engagement. En efecto, desde el ámbito científico y académico, recientes aportaciones teórico-empíricas explicadas en el desarrollo de esta tesis doctoral, se refieren a dicho constructo como un estado psicológico positivo caracterizado por el alto vigor, dedicación y absorción del trabajador hacia su labor profesional. El señalado engagement conlleva, al contrario que el burnout, consecuencias positivas tanto para el profesional como para su correspondiente institución de trabajo, entre las que básicamente cabría remarcar el aumento de la motivación profesional, la mejora del servicio prestado y el mayor rendimiento en el ámbito laboral.

Sin embargo, para alcanzar este estado de compromiso y vinculación con el trabajo, varios son los estudios teóricos e investigaciones empíricas que apuestan por cubrir una serie de mediadores psicológicos enmarcados a través de tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. Estas NPB actuarían como nutrientes psicológicos imprescindibles para los profesionales en su puesto de trabajo, ya que están estrechamente relacionadas con su óptimo y adecuado estado psico-emocional, es decir, bienestar laboral, y por tanto intensamente asociadas a priori con los tres constructos anteriormente referenciados que serán objeto de investigación para esta tesis en el profesorado de EF: estrés laboral, burnout y engagement.

Una vez justificada la primera motivación, el segundo motivo sobre la elección de esta temática, responde a la experiencia como docente de EF del propio doctorando en su condición de funcionario del Cuerpo de Maestros de EF en la CAM. Cualquiera de nosotros como profesionales de la educación, y más como especialistas en EF, seguro que hemos tenido la oportunidad de vivenciar y recordar a compañeros que han presentado ambos estados negativos y positivos en su quehacer diario. Por ejemplo, profesionales que se han sentido “quemados por el trabajo” con la expresión de sentimientos tales como apatía, fracaso, malestar, etc., en su desempeño profesional. Probablemente, profesorado con graves síntomas de estrés laboral y con elevado riesgo de sufrir el temido burnout. Si bien, cabe preguntarnos si este proceso de desgaste laboral ha sido como “una llama que arde o una llama que se extingue”. O poniendo el ejemplo contrario, posiblemente también nos hemos topado con profesionales que se han mostrado “enérgicos con su trabajo”, demostrando sentimientos caracterizados por ilusión, disfrute y felicidad durante su desempeño profesional del día a día. Seguramente, compañeros de la materia de EF

comprometidos (*engaged*) o en un estado de engagement con su tarea como docentes. En suma, dos caras directamente opuestas pero pertenecientes a la misma moneda, o al igual que en el “Mito de Jano”, se trata de dos perfiles en la misma persona ante su realidad percibida.

Este conocimiento práctico en el campo de la EF escolar ha sido una de las motivaciones por conocer cómo se está desarrollando tanto el síndrome de burnout como el engagement en nuestro colectivo profesional, en particular, en la enseñanza obligatoria pública de la CAM, puesto que el profesorado de EF presta profesionalmente un servicio público de ayuda y contribución hacia la sociedad. Esta condición laboral, mi condición laboral de maestro de EF, ha generado un interés particular con el fin de reflexionar sobre la situación actual a la hora de impartir EF en la red de enseñanza pública en la región madrileña.

Y la tercera motivación es mi trayectoria formativa y científica en EF escolar (Magisterio), Psicología escolar (Psicopedagogía) e Investigación educativa (Máster), lo que ha supuesto una inquietud por el desarrollo de esta tesis doctoral, persiguiendo dos interrogantes básicos: (1) ¿cuál es el nivel de burnout y engagement en los profesionales de la EF pública en la CAM?, y (2) ¿qué variables se encuentran asociadas a sendos estados psicológicos para estos profesionales? Por tanto, esta tesis no solo surge por los requisitos de admisión en un programa de doctorado, sino también por la inquietud académica y profesional en conocer la prevalencia y variables asociadas al burnout y engagement en nuestro colectivo profesional, y poder contribuir a un mejor bienestar laboral de los docentes de EF. Así pues, en el desarrollo de este trabajo teórico-empírico se ha abordado esta temática, indagando sobre las potenciales fuentes de estrés laboral y frustración de NPB percibidas por este profesorado en su labor educacional.

En definitiva: estudiar el estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en los docentes de EF en la red de enseñanza pública de la CAM.

2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL

Una vez que se han hecho explícitos los antecedentes y las motivaciones que han llevado a realizar este trabajo, así como la justificación del mismo en cuanto a su objeto de estudio, intentando argumentar la posible relevancia que tiene actualmente el campo de estudio abordado, la presente tesis doctoral se ha organizado en dos secciones: por una lado, un marco teórico en torno a los tres primeros capítulos y, por otra parte, el planteamiento y desarrollo empírico llevado a cabo que abarca del cuarto al séptimo inclusive. Al inicio de cada uno de los capítulos, en aras de facilitar un primer acercamiento al lector sobre la temática, se presentará brevemente el contenido abordado. Así pues, el primer y segundo capítulo se adentran teóricamente en los constructos que serán objeto de la investigación a fin de clarificarlos: estrés laboral, frustración de NPB, burnout y engagement. Para todos estos constructos, se ha comenzado con su delimitación a nivel conceptual, contemplándose de esta forma las relaciones de semejanzas y diferencias que se presentan entre ellos. Seguidamente, se han contemplado los modelos o enfoques que han intentado explicarlos, así como posibles consecuencias y efectos que tienen cada uno en el ámbito laboral de la enseñanza.

En cuanto al Capítulo III, cierra la sección teórica, aproximándose a la figura profesional que ocupa el profesorado de EF de la enseñanza pública en la CAM. Para ello, se ha contextualizado en la citada comunidad las características laborales de su puesto de trabajo, además de revisarse la literatura científico-académica afín referente a los constructos analizados, tanto de estudios procedentes de sistemas educativos extranjeros como del Estado Español. Todo con el objeto de conocer el estado de la cuestión y, por consiguiente, fundamentar teóricamente el posterior marco o estudio empírico de la tesis. El cuarto capítulo, que inicia la sección empírica, se ha dedicado a describir en profundidad del diseño metodológico. Una vez expuesto el objeto o propósito global de investigación, se contemplan los interrogantes de partida que han orientado el estudio empírico. Para alcanzarlo, se ha establecido un objetivo general que ha sido concretado a través de objetivos más específicos que han ayudado de forma ordenada y lógica a su comprensión. En pos de abordarlos acertadamente, se precisa la metodología que ha sido configurada mediante un diseño de aproximación al método mixto con dos fases de investigación secuenciadas para este estudio doctoral. La primera de ellas, mediante entrevistas cualitativas y, finalizada esta, una segunda fase a través de escalas y cuestionarios

cuantitativos auto-administrados. Previamente, se ha recogido tanto la calidad en los criterios de rigor científico como el tratamiento ético que han orientado a sendas investigaciones. Seguidamente, se ofrece un recorrido detallado sobre los participantes, instrumentos y tratamiento de los datos en las correspondientes fases señaladas.

Posteriormente, en el Capítulo V se reflejan los resultados obtenidos en función de las fases de investigación llevadas a cabo. En la primera de aproximación cualitativa, se han presentado las categorías de investigación generadas con su particular estructura a partir del análisis de contenido de las entrevistas. Mientras que, en la segunda con un enfoque cuantitativo mediante la autoadministración de escalas y cuestionarios, se han especificado los resultados del análisis estadístico. En relación con la estadística descriptiva, con un fin de exploración preliminar, se ha efectuado una valoración de los coeficientes de fiabilidad y supuesto de normalidad de los instrumentos aplicados, junto con la tendencia central y correlaciones bivariadas en las dimensiones de las variables investigadas. Mientras que, en la estadística inferencial, siguiendo los objetivos marcados para esta investigación, se ha recurrido al análisis de la varianza y de regresión lineal por pasos. En sexto lugar, el capítulo se ha dedicado a la interpretación de los resultados. Para ello, en coherencia con el epígrafe anterior de esta tesis, se estructura en apartados conforme a los objetivos de investigación marcados para el presente estudio doctoral. Asimismo, se contrastan los hallazgos encontrados con la discusión de las evidencias empíricas aportadas por parte de investigaciones en temáticas afines al marco teórico.

A modo de cierre del marco empírico, el séptimo capítulo ha reflejado las conclusiones por cada uno de los objetivos específicos marcados en la investigación doctoral. Además, este epílogo ha perfilado algunas aplicaciones prácticas que pudieran ser de interés como resultado de la tarea investigadora, no sin antes terminar esta sección con unas reflexiones finales sobre las limitaciones y perspectivas de futuras investigaciones con el fin de profundizar y mejorar las carencias o puntos débiles observados en esta tesis. Para finalizar el presente trabajo doctoral, se han incluido las referencias bibliográficas utilizadas en su elaboración, así como el listado de anexos que ha pretendido detallar al máximo posible todo el proceso investigador de esta tesis. Este material complementario de anexos ha sido adjuntado en soporte impreso y digital. Por último, se ofrece el historial académico profesional del doctorando, en el que la presente tesis doctoral supone el culmen de todo el trabajo desarrollado durante los últimos años.

Ante el momento de incertidumbre que nos toca vivir:

Si no conozco una cosa, la investigaré.

Louis Pasteur

Capítulo I

ESTRÉS LABORAL Y FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

CAPÍTULO I

ESTRÉS LABORAL Y FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

En este primer capítulo se analizan conceptualmente los referentes teóricos vinculados a dos constructos de la presente investigación doctoral: estrés laboral y frustración de NPB. En cuanto al estrés laboral, un constructo difícil de delimitar, sus primeros apartados se han dedicado a contemplar una visión general de este fenómeno. Por un lado, a través de la descripción de su génesis y, por otro lado, recogiendo los enfoques y modelos explicativos que han abordado su conocimiento. Seguidamente, se particulariza el mencionado constructo al contexto laboral de la enseñanza como ámbito de trabajo que corresponde para el objeto de estudio de esta tesis. Para ello, se contemplan las principales características que alertan de su manifestación, y los instrumentos de medición más utilizados con la finalidad de corroborar su grado de aparición en estos profesionales. Por último, relacionado estrechamente con el estrés laboral, se hace alusión al constructo de NPB en el trabajo, describiendo aquellas necesidades fundamentales que las configuran (autonomía, competencia y relación), e integrándolas en su marco mayor de referencia, la Macro-Teoría de la Autodeterminación.

I.1. MARCO TEÓRICO SOBRE LOS CONSTRUCTOS ESTRÉS Y FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

I.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL ESTRÉS: GÉNESIS Y ENFOQUES TEÓRICOS

Una forma apropiada de acercarnos al concepto *estrés* es analizar el origen y formación de este constructo a lo largo del tiempo. Guerrero (2006) sostiene que “El estrés ha existido en todas las épocas y no es exclusivo del hombre. Ocurre en todas las especies del reino animal, y existe desde que los vertebrados emergieron en la Tierra hace 50 millones de años” (p. 185). Esta conceptualización, se refiere al modo de reacción que tenían nuestros propios antepasados con el propósito de prepararlos para la supervivencia

en un ambiente de peligro u hostil. Es decir, el afrontamiento o respuesta mediante la lucha o huida de estímulos o situaciones estresantes como, por ejemplo, cazar o reproducirse. En este sentido, el estrés para el hombre primitivo se trataba de un mecanismo de adaptación evolutivo que le permitía ante todo defenderse para sobrevivir y preservar su integridad.

Sin embargo, claramente se ha producido una evolución sobre la tipología de estresores a los que se enfrentaban nuestros antepasados, siendo sustituidos de forma habitual por las situaciones aversivas y amenazas predominantemente psicológicas en lugar de físicas (Bolívar, 2015; Clemente, 2018; Moya y Salvador, 2001; Osorio y Cárdenas, 2017). En consecuencia, el hombre y la mujer de la sociedad posmodernista no tienen esa necesidad imperiosa de supervivencia ni las mismas posibilidades de huir o luchar. Si bien, la estimulación fisiológica continúa siendo igual y como resultado solamente perduran los efectos negativos de esta función biológica: angustia, irritación y malestar (Pagès y Reñé, 2008).

El estrés era la respuesta adecuada cuando el hombre prehistórico tenía que enfrentarse a una manada de lobos, pero no lo es cuando el trabajador actual tiene que esforzarse para adaptarse a turnos cambiantes, tareas muy monótonas y fragmentarias o a usuarios amenazantes o excesivamente exigentes. (Comisión Europea, 1999, p. 8)

En un primer acercamiento al término, la Real Academia Española (RAE) (2019) lo define como: “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”. En cuanto a la perspectiva etimológica el vocablo, tiene su origen en el latín vulgar de *stricta* y *strictus* (ajustado y estrecho), y del griego *stringere* que venía a significar: “apretar, oprimir, estrechar o contraer”, usándose popularmente en referencia a las condiciones duras y de adversidad (Arias y González, 2009; Cirera et al., 2012; Comisión Europea, 1999; Osorio y Cárdenas, 2017). Pero, realmente, ¿de dónde proviene este concepto? Para autores como Alcalde de Hoyos (2010) existen diferentes concepciones en el origen del término estrés, según la época y el campo de conocimiento en el que situemos dicho concepto, siendo tres las principales disciplinas que han contribuido a su génesis: ingeniería, medicina y psicología.

En el campo de la arquitectura e ingeniería, a finales del siglo XVII, se le atribuye al científico de origen inglés Robert Hooke ser el primer autor en utilizar dicho término (Fernández et al., 2004; Vidal, 2019). Al autor mencionado, Hooke, le interesaba conocer

cómo las estructuras construidas por el hombre (por ejemplo, un puente) debían ser diseñadas para soportar cargas pesadas y resistir las fuerzas de la naturaleza que podrían destruirlos: vientos, terremotos, etc. De esta forma, desde un enfoque técnico, el estrés comenzó a utilizarse para explicar la relación por aplicar una fuerza externa sobre una estructura física que llegaba a distorsionarla o deformarla. Igualmente, Bermejo (2011) señala a este científico a través de su famosa “ley de la elasticidad” como el precursor a la hora de introducir tres conceptos fundamentales que dieron lugar a la utilización del término: (a) *load* o carga, refiriéndose a las fuerzas externas como el peso sobre una estructura, (b) *stress* o estrés, se trataba del área de la estructura sobre la que se aplicaba la carga o *load*, y (c) *strain* o tensión, servía para indicar el grado de deformación de la estructura creada por la interacción entre la carga y el estrés.

En este campo de la arquitectura e ingeniería el vocablo fue evolucionando, siendo utilizado indistintamente por otros términos tales como: *stress*, *stresse*, *strest* y *straisse*, o *distress* y *desstresse* en el mundo científico-académico anglosajón y francés, respectivamente. Pero siempre refiriéndose a la fuerza o presión que ejercía un cuerpo u objeto sobre otro, siendo aquel que más fuerza o presión recibiera -es decir, tensión- el que podía deformarse o incluso llegar a romperse. A partir de este momento, debido al impacto de esta rama del conocimiento sobre otras disciplinas, comenzará la exportación de esta terminología científica a otras áreas científicas tales como la medicina, la biología y la química. García (2011) aporta:

Es un término con origen en la Física y se refiere a la fuerza externa que deforma un material sólido. Hasta cierta tensión límite, recupera su forma cuando deja de actuar la fuerza externa, pero si se supera el límite, se produce una deformidad permanente, pudiendo llegar a la rotura material. (p. 3)

En el caso de las ciencias de la salud, será en la década de los años 30 del siglo pasado cuando el fisiólogo estadounidense Walter Cannon enfocase su investigación hacia las reacciones específicas y esenciales que presentan los seres vivos para mantener su equilibrio interno en situaciones de emergencia. Este cirujano plástico y fisiólogo descubrió accidentalmente en sus experimentos con células humanas, la influencia de los factores emocionales en la secreción de la adrenalina; bautizando a esta respuesta fisiológica o sistema de defensa bajo la expresión de *fight or flight*, es decir, pelea (lucha) o vuela (huye) (Clemente, 2018; Pagès y Reñé, 2008; Romero, 2008).

Cannon argumentaba que en situaciones de peligro o gran excitación el ser humano elevaba los niveles de esta sustancia, lo que le facilitaba una respuesta fisiológica aumentada con el propósito de ayudarlo a enfrentarse a dichas circunstancias, ya fuera en la realización de esfuerzos físicos para superarlas (lucha) o evitándolas (huida). Posteriormente, acuñará el concepto de *homeostasis* para hacer referencia al mantenimiento del medio interno del individuo ante estas situaciones o circunstancias estresantes (Alcalde de Hoyos, 2010; Sierra et al., 2003). Aunque, un limitante importante del trabajo de Cannon lo constituye su enfoque predominantemente biológico y unidimensional, lo que limitó la definición conceptual del estrés a un modelo predominantemente biopsicosocial (Pagès y Reñé, 2008; Osorio y Cárdenas, 2017).

Por ello, el término estrés será atribuido al fisiólogo de origen austrohúngaro y de nacionalidad canadiense, Hans Selye. Este médico observó en sus investigaciones, primero con roedores y más tarde en seres humanos, cómo todos los seres vivos presentaban síntomas comunes y generales independientemente de la enfermedad que llegaban a padecer: cansancio, pérdida de apetito, bajada de peso, astenia, etc. Así, se descubría entonces un factor que predisponía al desarrollo de variadas dolencias cuyas consecuencias incidían sobre la calidad de vida y salud de las personas. Selye bautizó a estas características sintomatológicas bajo el nombre de “síndrome de estar enfermo”, publicando la que sería su obra más famosa “El estrés: un estudio sobre la ansiedad” (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2016).

A partir de su trabajo, se recoge por primera vez el vocablo de estrés (acuñado como *stress* por confusión con el término inglés *strain* “desgaste”, como se ha mencionado comúnmente utilizado en la ingeniería para referirse al desgaste que sufrían los materiales de construcción en las edificaciones con el transcurso del tiempo) o también llamado, por el mismo, como Síndrome de Adaptación General (SAG) para referirse al conjunto síntomas psico-fisiológicos inespecíficos anteriormente descritos. Ante esta confusión en su conceptualización, autores como Osorio y Cárdenas (2017) reflexionan sobre: “El uso del término estrés (en inglés, *stress*) que al igual que el término tensión (en inglés, *strain*), traducen al español tensión, surge la siguiente pregunta: ¿Verdaderamente *strain* y *stress* hacen referencia al mismo fenómeno de tensión?” (p. 83).

En este sentido, la divulgación del término en múltiples contextos en el devenir histórico, ha dificultado considerablemente el consenso en cuanto a la delimitación de este concepto (Gómez y Carrascosa, 2000; Sierra et al., 2003). De hecho, se debe tener en

cuenta que la utilización del término ha causado igualmente gran controversia en el campo de la investigación ya que empíricamente su estudio se ha enfocado desde tres perspectivas teóricas distintas, dando lugar a diferentes interpretaciones en función de cómo haya sido conceptualizado (Guerrero y Vicente, 2001; Margarita y Vinaccia, 2007; Moriana, 2002; Zavala, 2008): (1) estímulo, el estrés es capaz de provocar una reacción o respuesta por parte del organismo, (2) respuesta o reacción, el estrés se puede evidenciar en cambios conductuales, cambios fisiológicos y otras reacciones emocionales en el individuo, y (3) interacción o proceso, el estrés interactúa entre las características propias de cada estímulo exterior y los recursos disponibles del individuo para dar una respuesta al estímulo. Por ello, seguidamente se recogen cada una de estas tres enfoques o perspectivas, proporcionando un criterio organizativo para la presentación del significado y posicionamiento teórico que ha dado lugar a diferentes interpretaciones en cuanto a la etiología u origen del estrés (Carlin, 2019a; Crespo y Labrador, 2001; Cuevas y García, 2012; Fernández, 2010; Osorio y Cárdenas, 2017; Otero, 2011; Ramos y Buendía, 2001).

I.1.1.1. Estrés como estímulo

Se trata de la corriente predominante durante la primera mitad del siglo XX en el que se planteaba el estrés desde un modelo estímulo-respuesta, obedeciendo a un modelo clasicista en el que existía un *input* (carga o demanda) y un *output* (tensión o deformación). Como aporta a este respecto Bermejo (2011), “la idea fundamental de esta perspectiva era que el estrés residía fuera del individuo como una fuerza externa o una propiedad adscrita a los estímulos o situaciones a las que se veían expuestos” (p. 16). Dicho planteamiento conllevaba plantear el estrés como una causa de la disfunción y el malestar del ser humano. En palabras de Soler (2008): “el estrés como estímulo referido a una fuerza extrema o condición que supuestamente tenía efectos negativos en las personas” (p. 39). De esta manera, el estrés desde este posicionamiento tiene su etiología u origen a partir de los estímulos externos que nos rodean, refiriéndose a escenarios o condicionantes de cualquier tipología que pueden provocar malestar o llegar a alterar el organismo de los individuos. Estos estímulos o factores externos generan unos procesos psicosociales que afectan la vida cotidiana y salud de las personas, llegando incluso al punto de modificar sus comportamientos ante la presencia de dichos estímulos estresantes (Sandín, 1995).

Así, estas situaciones o acontecimientos pueden enmarcarse en diferentes escenarios, a modo de ejemplo: una entrevista de trabajo, realización de exámenes, una consulta médica o, simplemente, algo desconocido a lo que se tiene que enfrentar cualquier individuo. Sin embargo, qué se entiende realmente por estos estresores. Al respecto, existen multitud de estudiosos (Crespo y Labrador, 2001; Myers, 2005; Zavala, 2008) que han señalado potenciales candidatos, apreciándose, por ello, cierta ambigüedad en relación con su terminología: fuentes, agentes, potenciadores, obstáculos, desencadenantes, etc. (Bermejo, 2011; Peiró, 1993; Rubio, 2008). Siguiendo a Arias y González (2009), tal vez el error se encuentre en la propia conceptualización del estrés, “al utilizar muy a menudo el mismo concepto para su definición: situación estresante sería la situación que provoca estrés; entonces, el estrés sería una respuesta ante una situación que provoca estrés” (p. 173).

No obstante, en referencia a este enfoque del estímulo, autores como Fernández (2010) o Merín et al. (1995), entre otros, proponen como acontecimientos inductores de este fenómeno:

- (1) Estresores únicos: son aquellos que están fuera de control del propio individuo y con un carácter universal como por ejemplo desastres naturales, guerras, etc., dando lugar al estrés agudo y postraumático.
- (2) Estresores múltiples: referidos a los estresores que afecta solo a una persona o a un grupo reducido como por ejemplo enfermedad incapacitante, pérdida del puesto de trabajo, etc., responsables del estrés crónico.
- (3) Estresores diarios: aluden a estresores cotidianos que irritan o perturban al individuo en un momento dado, aludiendo a alteraciones de la rutina diaria (discusiones, enfrentamientos, etc.,).

Si bien, algunos autores, como Crespo y Labrador (2001) o Zavala (2008), en esta agrupación de los estimulantes del estrés aportan una clasificación alternativa atendiendo a su naturaleza:

- (a) Psicosociales: se tratan de las situaciones o estímulos ambientales externos que dependerán de la interpretación cognitiva o del significado que el sujeto les atribuye, para que se conviertan en estresantes. Se pueden considerar entre ellos elementos del ambiente como el ruido, la contaminación o las condiciones del medio físico.

- (b) **Biológicos:** son aquellos estímulos o situaciones que producen cambios bioquímicos o eléctricos en el organismo de forma automática, independientemente de su valoración e interpretación por parte de la persona. Entre los mismos, se incluyen estimulantes de consumo sociocultural como el café o tabaco.

En suma, estos estresores serían “exigencias e influencias que ponen a prueba la capacidad de adaptación del organismo” (Comisión Europea, 1999, p. 106). Pérez (2017) afirma que son “circunstancias, situaciones imprevistas o contrariedades, condiciones personales, profesionales... que nos sobrevienen en la vida, y que percibimos consciente o inconscientemente como una amenaza, dificultad, etc. En definitiva, aquellas que vivimos como algo negativo” (p. 19). En cierto modo, este enfoque del estímulo aglutinaría a las señaladas situaciones o agentes estresantes como todos aquellos acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor y que nos producen el temido estrés, siendo hechos provocados por personas, grupos o conjunto de grupos (Ontiveros y Hernández, 2019). Tal y como sintetiza Romero (2008), desde esta perspectiva el estrés es concebido como “cualquier estímulo externo o interno (físico, químico, acústico, somático o sociocultural) que de manera directa o indirecta propicia la desestabilización en el equilibrio del organismo, ya sea de manera transitoria o permanente” (p. 23).

I.1.1.2. Estrés como respuesta o reacción

Esta perspectiva teórica será desarrollada a partir de la segunda mitad del siglo XX, centrando su atención en las reacciones fisiológicas - más tarde, se incluyeron también reacciones emocionales y conductuales -, con las que el organismo responde ante cualquier evento percibido como estresante, amenazando su bienestar o equilibrio orgánico (Martínez-Otero, 2003; Ramos y Buendía, 2001; Sierra et al., 2003). Como se ha recogido anteriormente, el señalado enfoque del estrés como respuesta o reacción fue conceptualizado inicialmente por las investigaciones de Hans Selye a través de su modelo de estrés múltiple. En dicho modelo se incluyeron tanto las características de la respuesta fisiológica del organismo ante las demandas estresantes como las consecuencias perjudiciales a nivel orgánico que pudiera producir la exposición a un estrés excesivo o prolongado (Acosta y Burgillos, 2014; Alcalde de Hoyos, 2010; Camargo, 2004).

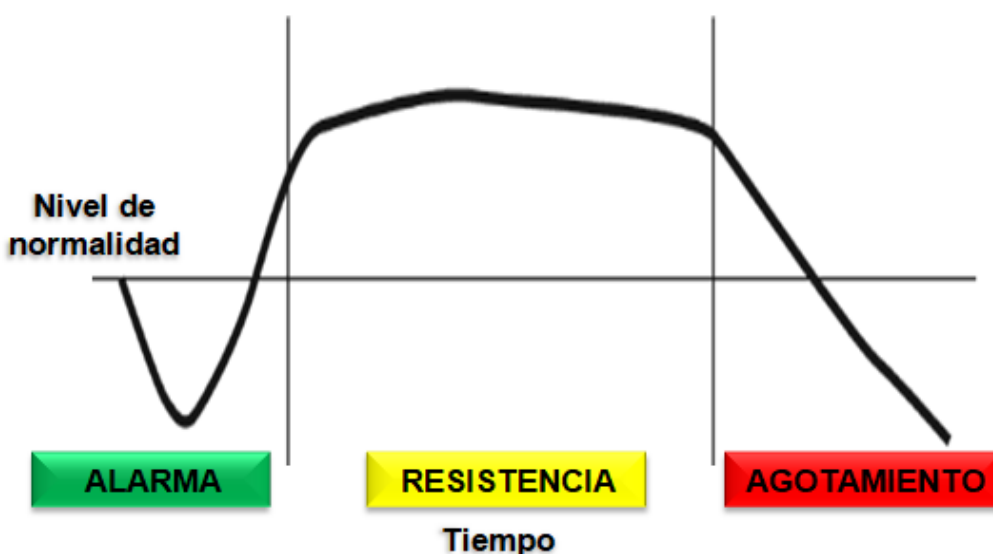
Así, Seyle denominó una situación desequilibradora tales como infecciones, fatiga, calor o frío, etc., bajo la terminología de estrés. En esta situación el organismo reaccionaba mediante una serie de ajustes fisiológicos específicos para oponerse a dicho agente estresante, restableciendo su equilibrio orgánico-funcional u homeostasis. Al respecto, aunque estos ajustes son específicos (nerviosos, químicos y físicos), la forma de producirse los mismos serán siempre inespecíficos, es decir, obedecen a la misma secuencia estereotipada. Así pues, se concibe al estrés como una ruptura en la homeostasis del organismo que provoca una serie de respuestas para lograr el equilibrio perdido, de tal forma que la homeostasis es un esfuerzo del organismo en busca de mantener un estado de equilibrio interno (Cirera et al., 2012; Pérez, 2017).

Los términos estrés, síndrome general de adaptación y reacción general de alarma son sinónimos e indican una respuesta fisiológica que se produce ante estímulos estresantes y que ayuda al organismo a adaptarse para pelear o huir. La ausencia o el exceso de estrés son dañinos para el organismo, mientras que la cantidad óptima es esencial para la vida, el crecimiento y la supervivencia. (Camargo, 2004, p. 78)

Para Seyle, esta secuencia hace referencia al SAG, compuesto por tres fases consecutivas a lo largo del tiempo: (1) alarma donde el cuerpo detecta el estresor, (2) resistencia cuando el cuerpo reacciona ante el estresor, y (3) agotamiento por fatiga del cuerpo debido a la intensidad y duración del estresor (Figura 1).

Figura 1

Fases del síndrome de adaptación general



Nota. Adaptado de Vidal (2019, p. 15).

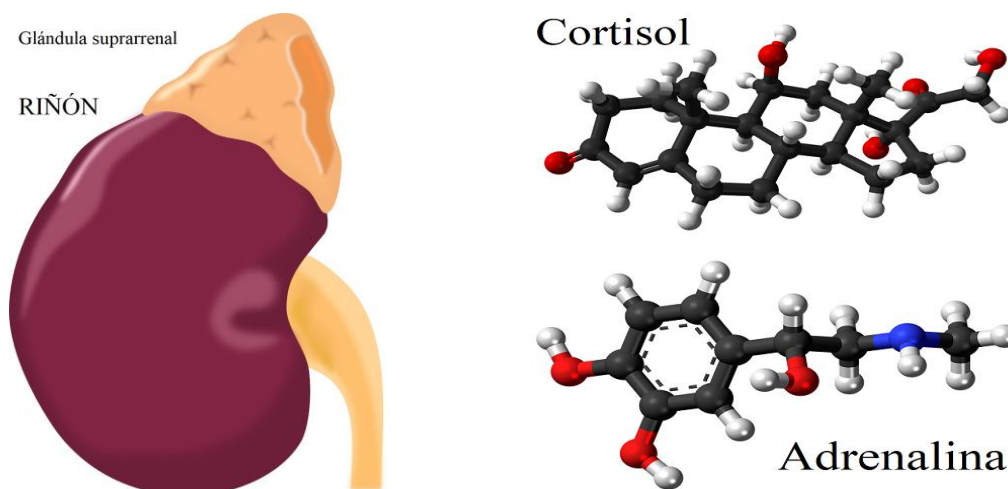
A través de estas fases, el estrés se establece como un activación y respuesta adaptativa no específica del organismo a toda causa o agente que pone en peligro su equilibrio u homeostasis (Sandí y Calés, 2000; Vidal, 2019). Siguiendo entre otros a Nogareda (1994) o Camargo (2004), de forma sintética, cada una de estas fases del SAG se caracteriza por:

(1) Fase de alarma

Se rompe el equilibrio por cualquier causa, agente o circunstancia percibida por el organismo como amenazante o de riesgo, es decir, estresante. El organismo, por estar expuesto a una situación que le produce tensión, se prepara para una acción de lucha o de fuga que es esencial para la preservación de la vida. Para restablecer el equilibrio tras este *shock*, el organismo pone en funcionamiento una serie de ajustes o reacciones fisiológicas que activan su eje hipofisario-hipotalámico-suprarrenal como el sistema nervioso vegetativo. Concretamente, el eje hipofisario-hipotalámico-suprarrenal (Figura 2) se activará ante las agresiones físicas y psíquicas, actuando sobre determinadas glándulas del hipotálamo e hipófisis (parte inferior del cerebro) y suprarrenales (localizadas sobre los riñones).

Figura 2

Glándula suprarrenal y principales hormonas del estrés: cortisol y adrenalina



Nota. Imágenes recuperadas del banco de imágenes Pixabay. Disponibles en https://pixabay.com/es/illustrations/search/adrenal_gland/; <https://pixabay.com/vectors/search/cortisol/>; <https://pixabay.com/illustrations/adrenaline-epinephrine-hormone-872345/>

En particular, el hipotálamo segrega la hormona CRF (factor liberador de corticotropina) que actuará en la hipófisis para dar lugar a la secreción de la hormona adrenocorticotropa; incidiendo ésta sobre las glándulas suprarrenales con el propósito de

producir corticoides (glucocorticoides y andrógenos) en el torrente sanguíneo. Entre los glucocorticoides más importantes, se encuentran catecolaminas y cortisol, denominadas popularmente como las “hormonas del estrés” (Clemente, 2018; McEwen, 2004; Vidal, 2019). En cambio, el sistema nervioso vegetativo será el responsable de mantener y recuperar la homeostasis o equilibrio fisiológico del organismo, actuando de manera involuntaria e inconsciente. Su activación supone la secreción de las hormonas catecolaminas, como son adrenalina y noradrenalina. La primera de ellas, adrenalina, es segregada por la médula suprarrenal, especialmente en casos estresantes de tipo psíquico y ansiedad. Mientras que la segunda, noradrenalina, es segregada por las terminaciones nerviosas simpáticas, aumentándose su producción en los casos de estrés de tipo físico con situaciones de alto riesgo o agresividad. Todas estas hormonas -cortisol, adrenalina y noradrenalina- son las encargadas de poner al organismo en estado de alerta (Tabla 1), provocando los cambios fisiológicos característicos de esta fase (Nogareda, 1994; Serrano et al., 2009).

Tabla 1

Ajustes fisiológicos de la fase de alarma

AUMENTA	DISMINUYE
Frecuencia cardíaca	
Presión arterial	
Respiración	
Sudoración	
Lacrimación	
Erección de vellos	Secreción de saliva
Actividad cognitiva	
Metabolismo	
Glucosa	
Coagulación en sangre	
Contracción muscular	
Constricción vasos sanguíneos	

Nota. Adaptado de García (2011, p. 9).

(2) Fase de resistencia

Una vez conseguidos los ajustes de la fase anterior con un contra shock, el organismo ya tiene sus parámetros orgánicos restituidos y aumentados, por lo que se enfrenta y trata de resolver la situación o circunstancia percibida como estresante. Si el organismo es sometido de forma prolongada en el tiempo a dicha situación de estrés, su

capacidad de resistencia puede verse mermada, lo que provoca que el equilibrio alcanzado se rompa, es decir, alostasis, dando lugar a una sintomatología psicofísica caracterizada por problemas de memoria, irritabilidad, sensación de cansancio constante, entre otros, y que probablemente se agravará en la última fase (Tabla 2). Por el contrario, si el esfuerzo mantenido por parte del organismo en el individuo permite alcanzar la solución, se podrá fin al SAG (Romero, 2008).

Tabla 2

Sintomatología psicofísica de la fase de resistencia

SÍNTOMAS Y SIGNOS FÍSICOS	SÍNTOMAS MENTALES
Tensión y dolor en los músculos (cuello, espalda y pecho)	Tics nerviosos (morder uñas, torcer un mechón de cabello o tocarse cara y cabeza reiteradamente)
Fatiga frecuente	Ansias de comer algo
Desórdenes estomacales (indigestión o diarrea)	Complejos, fobias o miedos
Sequedad en boca o garganta	Sensación de fracaso
Molestias en el pecho	Irritabilidad y dificultad para reír
Frecuentes dolores de cabeza	Dificultades para concentrarse
Elevada temperatura corporal (fiebre)	Olvido constante de datos
Insomnio y pesadillas	

Nota. Adaptado de García (2011, p. 10).

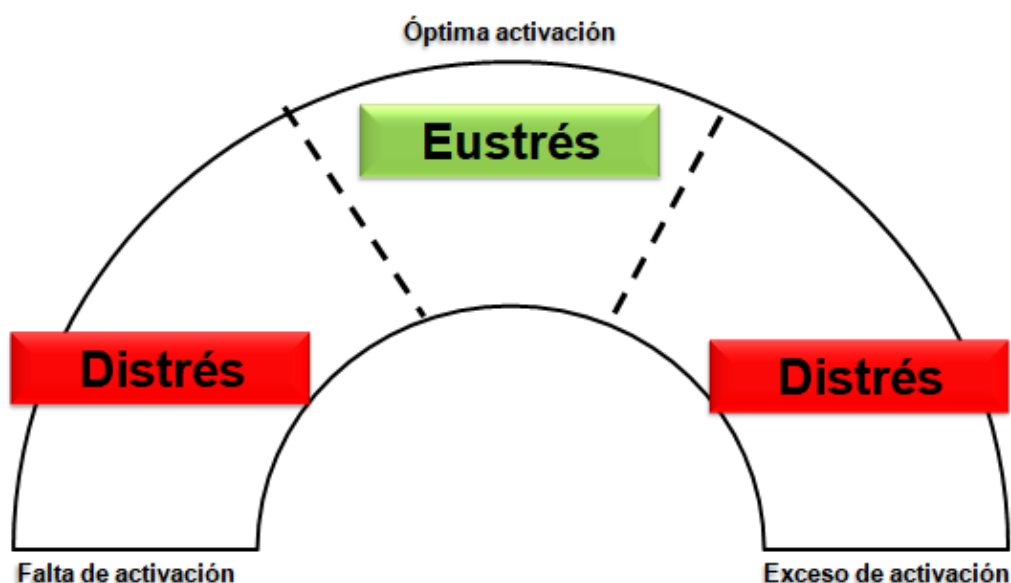
(3) Fase de agotamiento

Si la situación o circunstancia percibida como estresante continúa o se repite con frecuencia, el organismo pierde su capacidad de resistencia y sus parámetros orgánicos vuelven a disminuir, lo que hace que se produzca esta etapa final del SAG, donde el organismo agota su reserva de energía adaptativa y cae en la extenuación; es decir, se rompe totalmente su homeostasis o equilibrio (alostasis). Ante esta situación, en la mencionada fase, surgen una variedad de enfermedades psicosomáticas que agotan al organismo (véase hipertensión, trastornos gastrointestinales o migrañas, entre otras afecciones). A partir de la secuencia de fases expuesta para el SAG, el modelo de estrés de Seyle se centra de forma exclusiva en las respuestas fisiológicas del organismo, sin tener en cuenta que los efectos de las causas o agentes percibidos como estresantes pueden estar mediados por factores psicológicos. Para este autor, el estrés se define como: “un síndrome o conjunto de reacciones fisiológicas no específicas del organismo a diferentes agentes nocivos del ambiente de naturaleza física o química” (García, 2011, p. 11).

Aunque en el modelo inicial de Seyle sobre el estrés se postuló solamente la respuesta fisiológica general e inespecífica a cualquier estresor, más tarde, fue el propio autor quién planteó la distinción entre eustrés y distrés para el rendimiento óptimo del organismo (Alcalde de Hoyos, 2010; Clemente, 2018; Sierra et al., 2003; Vidal, 2019). Conocida esta distinción como la regla de la “U invertida” (Figura 3), pues existe un nivel de máxima eficacia que tiene sus repercusiones positivas en los resultados de cualquier tipo de actividad:

Figura 3

Tipos de estrés según rendimiento óptimo



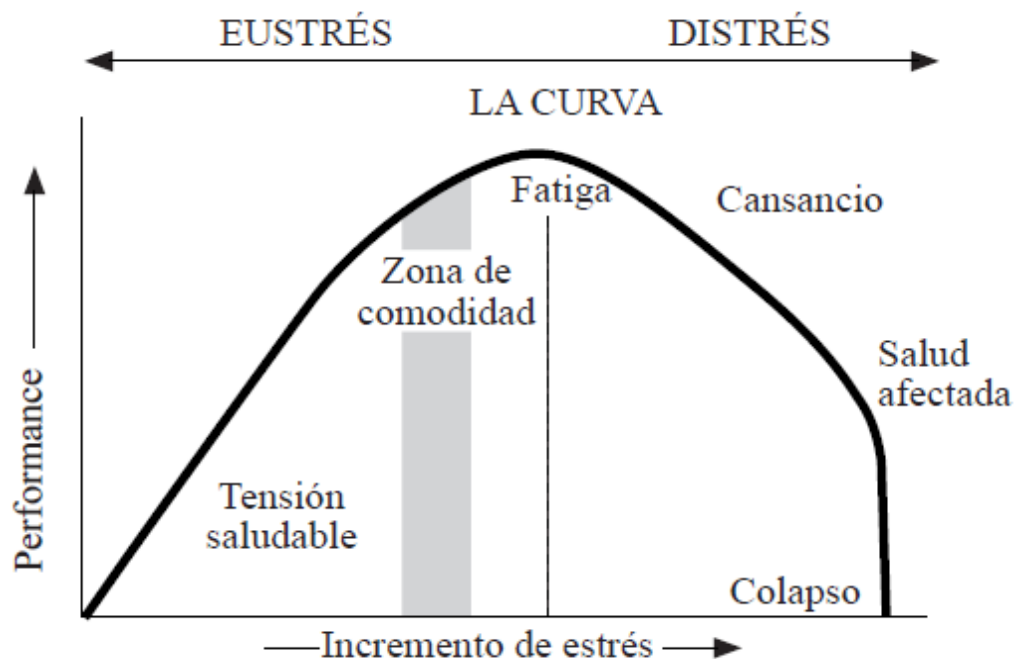
- Eustrés (estrés positivo o adaptativo): concebido como un estado óptimo de activación que nos estimula para afrontar las actividades cotidianas, ejerce una función de protección en el organismo. Se trata pues de una respuesta adecuada a una posible situación estresante que proporciona motivación y energía para enfrentarse eficientemente a los obstáculos percibidos en la misma. Por ello, se le considera un tipo de estrés “bueno” y se le denomina como “la sal de la vida”. Al asociarse presumiblemente con sentimientos positivos (por ejemplo, felicidad) y estados del cuerpo saludables. En estos casos, se produce un aumento de la secreción de catecolaminas, acompañándose de niveles bajos o inexistentes de cortisol.
- Distrés (estrés negativo o patológico): concebido como un nivel de activación del organismo excesivo e inadecuado a la demanda de la situación, provoca disfunciones en el organismo. Se trata pues de una respuesta o reacción de

excitación mantenida cuando no es necesaria ya que no existe una amenaza real. Por ello, se le considera un tipo de estrés “malo” y se le denomina como “el beso de la muerte”, al asociarse presumiblemente con sentimientos negativos (por ejemplo, ira) y estados del cuerpo perjudiciales para la salud física, psicológica y socio-afectiva. Al contrario que el eustrés, su respuesta neuroendocrina se caracteriza por un desorden fisiológico con la liberación de elevados niveles de cortisol.

Sin embargo, habitualmente se utiliza el término genérico de estrés para referirse a la situación negativa en la que el individuo no se siente con recursos para afrontar las excesivas demandas del medio (Peiró, 1993). En consecuencia, desde este segundo enfoque basado en la respuesta, se proponen dos conceptos básicos como son el estresor (aquello que produce la reacción) y la respuesta (el cómo se manifiesta), considerando la posibilidad de percibir al estrés como algo motivador y adaptativo ante una situación amenazante (eustrés) o como una demanda excesiva (distrés) fruto del fracaso de esa adaptación que se manifiesta en el individuo con un rendimiento negativo (Figura 4). Como conclusión, retomando a Romero (2008), desde este enfoque el estrés es concebido como “una respuesta automática del organismo ante cualquier cambio ambiental externo o interno mediante el cual se le prepara para hacer frente a las posibles demandas que se generen como consecuencia de una nueva situación” (p. 24).

Figura 4

Curva del rendimiento humano



Nota. Adaptado de Zavala (2008, p. 69).

I.1.1.3. Estrés como interacción o proceso

Por último, esta corriente nace con la intención de integrar las dos concepciones desarrolladas en páginas previas: modelos de estímulo y respuesta o reacción, siendo hoy en día la propuesta que ha recibido mayor apoyo y consenso por parte de la comunidad científica (Crespo y Labrador, 2001; Pérez, 2017). En sus postulados sobre la génesis del estrés, se tiene en cuenta tanto los estímulos inductores como las respuestas inducidas, además de los procesos individuales propios de cada persona que median en dicha interacción. Para autores como Romero (2008), en esta perspectiva: “el estrés se origina a través de las relaciones particulares entre la persona y su entorno, la interacción, planteándose, por tanto, como un modelo procesual. En consecuencia, el estrés implica un conjunto complejo de variables e interacciones” (p. 33).

De esta forma, se concibe al estrés como una interacción entre un estímulo externo y la respuesta que proporcione el individuo a dicha demanda. Así pues, este modelo centra el estrés como un desequilibrio entre la persona y el entorno que le rodea (Moriani y Herruzo, 2004; Ramos y Buendía, 2001), de tal forma que el estrés interactúa entre las características propias de cada estímulo exterior y los recursos disponibles del individuo para dar respuesta al estímulo en cuestión (García y Fernández, 2002; Ontiveros y Hernández, 2019). Este paradigma se desarrollará a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, gracias a las aportaciones de Lazarus y Folkman con sus teorías interactivas o transaccionales del estrés. Para estos autores, el estrés es considerado como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por aquél como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, en García, 2011, p.15). De tal manera que esta perspectiva centró el estrés en las interacciones o transacciones que se producen entre la persona y el entorno que le rodea. Es decir, el individuo juzgará si un evento o situación es primero amenazante, luego si es positiva (eustrés) o negativa (distrés) y, como resultado, controlable, desafiante o desbordante (Zavala, 2008).

Como analogía para comprender mejor los postulados de este tercer enfoque, Lazarus y sus colaboradores en sus trabajos plantearon, tal y como se puede observar en la siguiente Figura 5, el conocido como Modelo del Balancín (Bermejo, 2011; Bermejo y Prieto, 2015). Esta ilustración contempla el estrés a modo de balanza, en cada extremo de la balanza se sitúan, por un lado, las demandas estresantes del ambiente, y por otro, los recursos que cuentan las personas para afrontarlas. De esta forma, el estrés se concibe

como un equilibrio relativo entre la persona y el medio en el que se encuentra inmerso. Así, el estrés surge de la puesta en marcha de un proceso de valoración cognitiva por parte del individuo sobre la situación demandante del entorno, como de sus propios recursos para hacer frente a unas posibles consecuencias negativas de dicha situación. Perturbaciones en el equilibrio del individuo ante dicho agente estresor que darían lugar por su parte a una determinada respuesta de afrontamiento, es decir, de lucha o, por el contrario, conducta de evasión, es decir, de huida o evitación (Bermejo, 2011; Pagès y Reñé, 2008; Romero, 2008).

Figura 5

Modelo del balancín de Lazarus

(a) Equilibrio entre demandas y recursos implica ausencia o mínimo de estrés



(b) Desequilibrio a favor de recursos frente a demandas podría conllevar aburrimiento



(c) Desequilibrio a favor de demandas frente a recursos implica alto grado de estrés



Nota. Adaptado de Bermejo (2011, p. 18).

En particular, para Lazarus (2000) son tres las situaciones que se producen en este tipo de transacción entre demandas-recursos:

- (1) “Situación A” de ausencia o cantidad modesta de estrés. Las demandas y los recursos están equilibrados, ninguno excede al otro.
- (2) “Situación B” de bajo estrés. Los recursos superan holgadamente a las demandas estresantes del ambiente.

- (3) “Situación C” de alto estrés. Son las demandas las que exceden y superan a los recursos del individuo para afrontarlas.

Figura 6

Evaluación de Lazarus y Folkman



Nota. Adaptado de Bermejo (2011, p. 21).

En las situaciones B y C se produce una base para la aparición del estrés. Incluso el modelo defiende que tanto el exceso como el defecto de demandas en relación con los recursos de las personas pueden desembocar en situaciones estresantes. Esta última, la situación A, con el paso del tiempo podría provocar estrés por falta de implicación. Esto es debido a que no supondría ningún reto o aliciente para el individuo, experimentándose estados de aburrimiento o tedio. Así pues, en esta concepción interaccionista surgen dos conceptos esenciales a la hora de comprender el estrés, por una parte, la evaluación, y por otra, el afrontamiento (Lazarus, 2000). A continuación, se desarrolla de forma resumida cada uno de estos componentes (Figura 6):

- (1) Evaluación o valoración, denominado también por Folkman y Lazarus (1986) como *appraisal*. De acuerdo con Lazarus (1993, en Bermejo, 2011, p. 13), este concepto hace referencia a “un proceso universal en el que las personas constantemente evalúan la importancia de lo que está ocurriendo para su bienestar personal”. En concreto, se trataría de un proceso de valoración

cognitiva por medio del cual las personas valoran la situación que está ocurriendo a su alrededor, así como los posibles recursos que tienen para afrontarla. Es decir, su función es determinar si la relación individuo-ambiente resulta estresante o por el contrario se puede afrontar este fenómeno. De esta idea se desprenden a su vez dos actos de valoración que actúan de forma interdependiente, pero su interacción determinará el grado de estrés, junto a la magnitud y calidad en la correspondiente reacción emocional (Romero, 2008):

- Evaluación primaria: se trata de la valoración cognitiva que realiza el individuo centrándose en las demandas de la situación, analizando si el hecho es positivo o no, si es relevante y sus posibles consecuencias.
- Evaluación secundaria: otro tipo de valoración cognitiva que tiene por objeto de análisis la capacidad del propio sujeto para afrontar el suceso que acaba de evaluar. Esta valoración de sus recursos personales determinará en gran medida si el individuo se siente estresado.

(2) Afrontamiento, también nombrado por Lazarus y Folkman (1986) con el término de *coping*. Según Lazarus (1993, en Bermejo, 2011, p. 21) este concepto trata de “aquellos procesos conductuales y cognitivos constantemente cambiantes que se desarrollan para afrontar las demandas que son evaluadas como excedentes o desbordantes para las respuestas del individuo”. De esta forma, el afrontamiento es un proceso por el cual el individuo pone en marcha todos sus esfuerzos y recursos para manejar demandas específicas que se han valorado como exigentes o abrumadoras. En palabras de Fierro (2002, p. 5), “no cualquier situación adversa o con propiedades afectivamente negativas es por sí sola estresante. Sólo lo es cuando las circunstancias empiezan a erosionar la capacidad de reacción y los recursos del sujeto”. Esta corriente interaccionista distingue dos estrategias generales de afrontamiento para hacer frente a una situación estresante, independientemente de la eficacia de los resultados:

- Afrontamiento centrado en el problema: esta estrategia se dirige a manipular o alterar el problema que está causando el malestar o a incrementar la movilización de los propios recursos del individuo para hacer frente al mismo.

- Afrontamiento centrado en la emoción: esta estrategia se encamina a cambiar la forma en la que se percibe o interpreta el problema que está ocurriendo por parte del individuo, empleándola usualmente cuando se experimenta una situación o evento que es algo perdurable o inmodificable.

De hecho, el ideario de este modelo en sus últimas revisiones amplía los componentes básicos al campo de las emociones, contemplando la idea de “significado relacional” (Lazarus, 2000). Por una parte, el concepto de relacional alude a la asociación persona-medio que se combina con los procesos subjetivos de valoración. Por otra, el término de significado se centra en la importancia personal de dicha valoración en cuanto a sus experiencias previas y emociones que le surgen ante esa relación (Lazarus, 2000). Con ello, las emociones, tanto positivas como negativas, aportarían en qué modo las personas han valorado lo que sucede en una transacción adaptativa e, igualmente, el modo en que lo han manejado. Acerca de este planteamiento, según Bermejo (2011): “el estrés, la emoción y el afrontamiento coexisten y constituyen una única unidad conceptual, en la que la emoción es un concepto superordinado que incluye al estrés y al afrontamiento” (p.27). De acuerdo con Soler (2008), los componentes principales del estrés en este posicionamiento transaccional serían los siguientes:

- (1) Estresores (*stressor*): para señalar los distintos estímulos que provocan tensión, malestar, etc., en la persona.
- (2) Afrontamiento (*coping behaviour*): referido a la forma que adoptamos para enfrentarnos a las situaciones percibidas como estresantes.
- (3) Moderador: aquellas variables que distinguen diferentes características de personalidad o situaciones externas, que influyen incrementando o disminuyendo los efectos del estrés.
- (4) Consecuencias (*long-term stress reactions*): para señalar los diferentes efectos negativos que el estrés provoca sobre la salud.

De esta forma, expuesta esta concepción interaccionista o transaccional, se podría señalar que no solo se tienen en cuenta las respuestas fisiológicas del organismo, sino también la percepción individual que tiene cada persona ante una situación estresante con sus respectivas habilidades y recursos para manejarla. Como menciona Carlin (2019a, p. 27): “actualmente esta perspectiva transaccional es la concepción más extendida del estrés focalizada en los procesos cognitivos, evaluativos y mediacionales que intervienen entre el

estresor y la reacción de estrés”. Desde este planteamiento integrador, se incluirían igualmente acontecimientos vitales, características del ambiente o entorno, así como los elementos cognitivos-conductuales: evaluación, autoconcepto, atribución y afrontamiento, los cuales actuarían en distinto grado de proporción sobre los individuos como estresores o amortiguadores de los efectos perjudiciales del estrés, enfatizando la importancia que se le otorga a los aspectos cognitivos en la interpretación del estrés por parte de las personas. Es decir, el mismo estímulo, en un principio potencialmente estresante, puede llevar tanto a respuestas emocionales como formas de afrontamiento diferentes, conforme a las evaluaciones cognitivas que realice cada individuo acerca del evento estresor en cuestión y sus recursos personales para manejarlo (Robbins y Judge, 2013).

Asimismo, revisándose la abundante literatura científico-académica sobre estas tres orientaciones, se encuentra una extensa variedad de definiciones acerca del fenómeno, algunas de las cuales lo abordan indistintamente desde la perspectiva del estrés como estímulo, respuesta o interacción, apreciándose la influencia de una corriente u otra. Este posicionamiento, unido a que en los últimos años el fenómeno del estrés se ha postulado como un tópico de creciente interés tanto en el ámbito científico-académico como los contextos no formales, ha dado lugar a una gran diversidad de aproximaciones teórico-conceptuales. Es pertinente por ello proporcionar algunas definiciones que ayuden a comprender de forma correcta este constructo del estrés (Bautista, 2006; Bermejo y Prieto, 2015; Osorio y Cárdenas, 2017):

- Bonner (1967): “frustración y amenaza que no puede reducirse” (Morian, 2002, p. 18).
- Cabrera et al. (1994, p. 173): “la respuesta fisiológica, psicológica y conductual de un individuo que intenta adaptarse y ajustarse a las presiones internas y externas”.
- Edwards (1988): “discrepancia negativa entre un estado percibido por un individuo y el estado deseado, supuesto que esa diferencia es considerada importante por el individuo” (Morian, 2002, p. 17).
- Engel (1962): “proceso originado tanto en el ambiente exterior como en el interior de la persona que implica un apremio o exigencia sobre el organismo y cuya resolución o manejo requiere el esfuerzo de los mecanismos psicológicos de defensa, antes de que sea activado ningún otro sistema” (Morian, 2002, p. 18).

- García y Fernández (2002, p. 424): “proceso psicológico que se origina ante una exigencia del organismo frente a la cual éste no tiene recursos para dar una respuesta adecuada”.
- Fernández et al. (2004, p. 68): “fenómeno adaptativo que contribuye a la supervivencia, al adecuado rendimiento y al desempeño de situaciones en la vida, además de ser una manifestación común y familiar en la vida”.
- Lazarus y Folkman (1984): “relación entre la persona y el ambiente que es apreciado por la persona como gravoso o con demandas superiores a sus recursos y dañino para su bienestar” (Moriana, 2002, p. 17).
- Lipowsky (1975): “información que el sujeto interpreta como amenaza de peligro” (Moriana, 2002, p. 18).
- Margarita y Vinaccia (2007, p.117): “exceso o sobreesfuerzo del organismo al sobreponerse al nivel de resistencia experimentado por éste o bien cuando en el organismo se produce un incremento de activación que pone en riesgo su capacidad para mantener parámetros óptimos de homeostasis con el fin de lograr un máximo rendimiento psicológico y conductual”.
- Matteson e Ivancevich (1987): “respuesta adaptativa, mediada por características individuales, consecuencia de una acción externa, situación o evento que pone demandas físicas y/o psicológicas especiales sobre una persona” (Moriana, 2002, p. 15).
- McGrath (1970): “desequilibrio percibido entre la demanda y la capacidad bajo condiciones en las que el fracaso en la solución de la situación tiene importantes consecuencias percibidas” (Moriana, 2002, p. 17).
- Pasca y Wagner (2012, p. 379): “un estado con síntomas psicológicos, físicos o sociales, donde para la persona es difícil establecer un enlace entre sus habilidades y las expectativas puestas en ellos”.
- Riart y Martorell (2010): “es la conducta generada por la tensión entre las demandas del entorno y la capacidad de respuesta del sujeto” (p. 19).
- Robbins y Judge (2013, p. 595): “una condición dinámica en la que un individuo se enfrenta a una oportunidad, una demanda o un recurso relacionado con lo que desea y cuyo resultado se percibe tanto incierto como importante”.

- Ruff y Korchin (1967): “esfuerzo agotador para mantener las funciones esenciales al nivel requerido” (Moriana, 2002, p. 18).
- Sells (1970): “falta de disponibilidad de respuestas adecuadas ante una situación que produce consecuencias importantes y graves” (Moriana, 2002, p. 17).
- Selye, (1956): “respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor o situación estresante” (Moriana, 2002, p. 15).
- Toro (1983): “fenómeno genérico basado en un modelo interactivo incluíble en la concepción bio-psicosocial de los procesos de salud y enfermedad” (Moriana, 2002, p. 18).
- Vidal (2019, p. 36): “es la respuesta automática y natural de nuestro cuerpo ante las situaciones que nos resultan amenazadoras y desafiantes”.

Con todo ello, a pesar de las múltiples investigaciones que se han venido desarrollando en las últimas décadas sobre el estrés en el campo de las ciencias médicas, sociales y educativas, su definición en la actualidad continúa siendo algo compleja y controvertida ya que no existe ninguna debidamente objetivada ni reconocida de forma universal (Cuevas y García, 2012; Fernández, 2010; García, 2011). Esto ha propiciado que “el uso del término se haya popularizado sin que la mayoría de las personas tengan claro en qué consiste el mismo” (Fernández et al., 2004, p. 67). Si bien, siguiendo aportaciones como las de Pagès y Reñé (2008), se pueden sintetizar algunas consideraciones generales acerca de este concepto: (1) proceso adaptativo que activa unos mecanismos de emergencia como resultado de una reacción hormonal, sus consecuencias no siempre son negativas, (2) indispensable para adaptarse a situaciones nuevas, no solo tiene un componente negativo, (es decir, estrés no nocivo o eustrés), y (3) prolongado en el tiempo afecta al rendimiento físico e intelectual de los sujetos con repercusiones negativas a nivel orgánico, emocional y conductual (es decir, el denominado distrés).

Si utilizamos una metáfora, podemos comparar a una persona con un violín: si las cerdas están poco tensadas, no suenan; si lo están demasiado, se rompen. A nosotros nos ocurre lo mismo. Si nuestras cuerdas están flojas, vivimos con desgana; no obstante, un exceso provoca desequilibrios energéticos y enfermedades varias. El problema reside en el exceso de tensión y no en la tensión en sí misma, que da sabor a la vida. (Pagès y Reñé, 2008, p. 15)

I.1.2. MODELOS EXPLICATIVOS SOBRE EL ESTRÉS LABORAL: RESPUESTA, ESTÍMULO E INTERACCIÓN

Varios son los modelos teóricos que han abordado el proceso de aparición del estrés laboral, fruto de la multiplicidad de conceptualizaciones, de la amplia cantidad de enfoques o teorías utilizadas y, del elevado número de estresores identificados. De hecho, no existe absoluta unanimidad sobre una propuesta única que explique satisfactoriamente el fenómeno del estrés en el trabajo (Moreno-Jiménez y Báez, 2010; Robbins y Judge; 2013), sin embargo, todos ellas, con el paso del tiempo han tratado de identificar por qué una situación o condición en el trabajo se percibe como estresante. Estos modelos explicativos, primeramente, se han centrado en elementos o factores externos como las características y condicionantes del ambiente laboral, para luego integrar en sus postulados otro tipo de variables de estudio relacionadas con los aspectos internos y rasgos personales del propio profesional o trabajador. Como sostiene Bermejo (2011): “los modelos teóricos han pretendido identificar no sólo el contenido de los estresores del trabajo sino también el proceso por el que ciertas características del ambiente (externas) o personales (internas) se vuelven estresantes para alguien” (p. 31).

Como resultado, se han generado diversos modelos explicativos en función de las atribuciones que conceden a los antecedentes, moduladores y consecuentes del estrés laboral (Bermejo, 2011; Ramos y Buendía, 2001; Fernández, 2010; García, 2011; Gil-Monte y Peiró, 1999b; Hurtado de Mendoza, 2013; Rodríguez y Rivas, 2011; Soler, 2008; Vidal, 2019). A continuación, se recogen sucintamente por su reconocimiento en la literatura, los más utilizados a la hora de identificar el estrés procedente de la estructura y funcionamiento en las organizaciones laborales: (a) modelo socio-ambiental de la universidad de *Michigan*, (b) modelo vitamínico, (c) modelo de desequilibrio esfuerzo-recompensa, (d) modelo de estrés docente, (e) modelo de demandas-control, (f) modelo de demandas-control-apoyo, (g) modelo de demandas-recursos del trabajo, y (h) modelo de demandas-recursos laborales y personales.

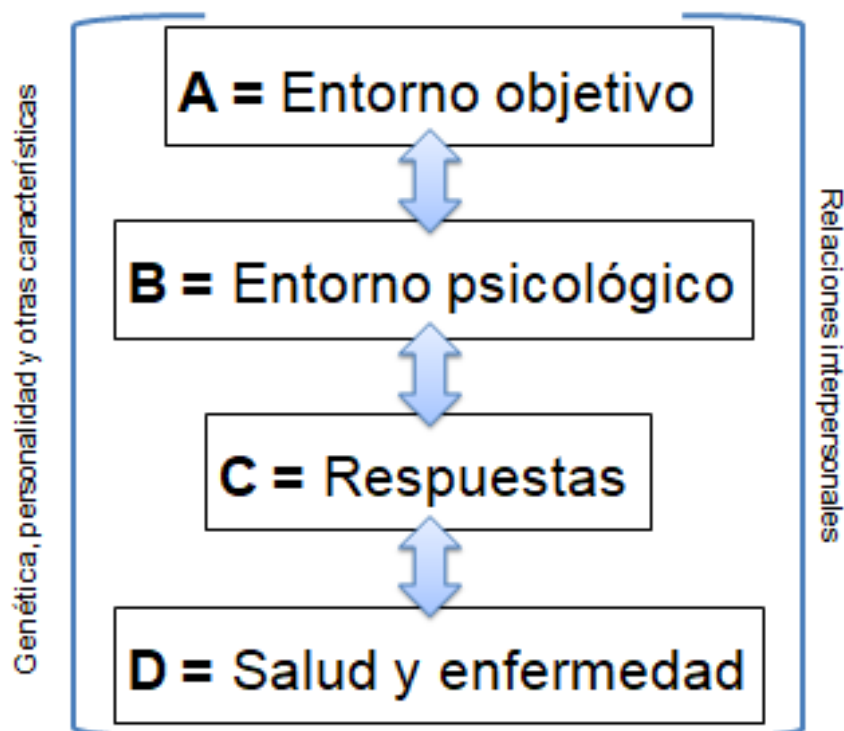
I.1.2.1. Modelo socio-ambiental de la universidad de *Michigan*

Desarrollado por el Instituto para la Investigación Social (*Institute for Social Research*) en la universidad de *Michigan* de la mano de French y Kahn durante la década de los sesenta, fue un modelo pionero sobre el estrés laboral al proponerlo como un proceso

interactivo entre el entorno de trabajo y el propio trabajador. De acuerdo con sus postulados, este proceso presenta una secuencia de causalidad (Figura 7) que parte de los siguientes elementos: (A) características del contexto real de trabajo, (B) experiencia subjetiva que presenta el trabajador, (C) respuestas del trabajador ante el contexto, y (D) efectos de los factores laborales a largo plazo sobre la salud física y psíquica del trabajador. Para la Escuela de *Michigan*, el estrés ocupacional o laboral parte de cinco supuestos teóricos fundamentales: (1) primer supuesto, entre el ambiente real objetivo y subjetivo existe una correspondencia aunque no exista una identidad, (2) segundo supuesto, el ambiente psicológico tiende a producir tipos de respuestas acordes con el ambiente percibido, (3) tercer supuesto, el estado de salud o enfermedad del sujeto proviene de los conjuntos de respuesta que emiten los sujetos, (4) cuarto supuesto, las características de la personalidad y las dotaciones constitucionales o genéticas son decisivas para el desarrollo del proceso de estrés y, por último, (5) quinto supuesto, las relaciones socio-laborales que mantenga el trabajador también jugarán un papel decisivo en dicho proceso.

Figura 7

Modelo de la Escuela de Michigan



Nota. Adaptado de Moriana (2002, p. 22).

I.1.2.2. Modelo vitamínico

Se trata de uno de los primeros modelos planteados para la valoración de los posibles trastornos psicológicos provocados por el estrés laboral. El denominado Modelo Vitamínico formulado por Peter Warr, se encuentra inspirado en el papel que desempeñan las vitaminas en la salud física de los organismos. De acuerdo con este modelo, las características ambientales del trabajo tendrían influencia sobre el Bienestar Psicológico del Trabajador (BPT), previniendo la aparición de episodios y situaciones de estrés laboral en los empleados.

De forma análoga, compara esas características laborales con el papel que juegan las vitaminas en la salud de las personas. Al igual que una deficiencia de una vitamina puede producir un daño en el cuerpo y por tanto provocar una enfermedad física por deficiencia, la ausencia y bajos niveles en cualquiera de las características laborales tiene siempre repercusiones negativas en el BPT que conlleva a estados estresantes y de tensión (Warr, 1990, 1994). Siguiendo esta comparativa, aumentar la dosis de determinados tipos de vitaminas conlleva una mejora en la salud del organismo, al menos hasta un punto determinado que dependerá del propio individuo y la clase administrada. En este caso dos son los resultados que se pueden observar:

- (1) Un decremento adicional con mejoría en el caso de las vitaminas A y D (*Additional Decrement*), aunque si el organismo no puede liberarse de los sobrantes puede llegar a sufrir trastornos a causa de los efectos tóxicos de tal exceso.
- (2) Una estabilidad constante pero no mejoría en el caso de las vitaminas C y E (*Constant Effect*), donde el organismo reacciona devolviendo al ambiente la parte excedente sin beneficio añadido.

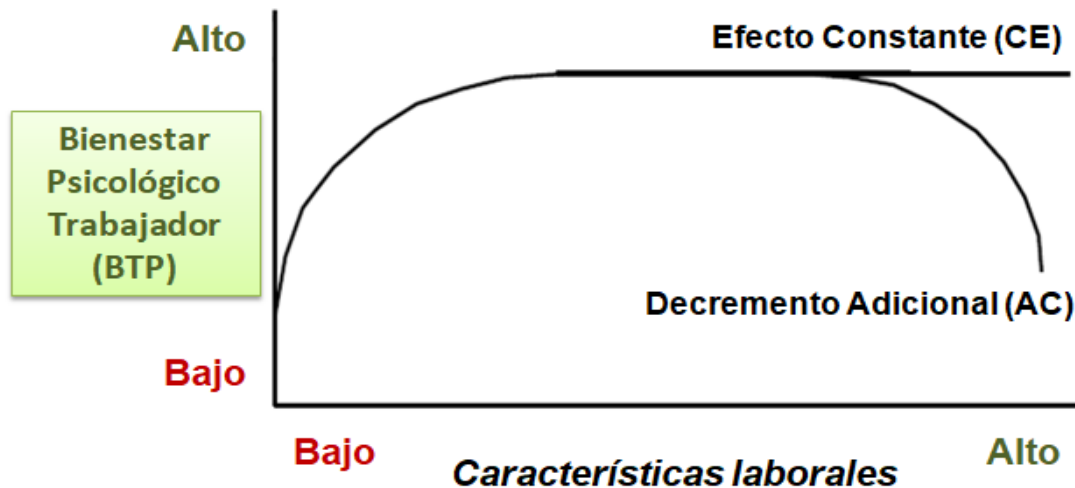
Warr argumenta que un efecto similar a este podría producirse en relación con las características del trabajo, al actuar como vitaminas, y el BPT (Blanch et al., 2003). De esta forma, el modelo clasifica dos categorías para dichas características en la mencionada relación (Figura 8):

- (a) Categoría CE, haciendo referencia al papel que juegan las vitaminas C y E con un Efecto Constante (siglas en la relación, EC). Se encuentran aspectos tales como el salario, seguridad y posición social valorada.

- (b) Categoría AD, haciendo referencia al papel que desempeñan las vitaminas A y D con un Decremento Adicional (siglas en la relación, DA). Se distinguen elementos laborales como: relaciones interpersonales, oportunidad de uso y control de las propias habilidades, retroalimentación y variedad en las tareas, y supervisión de apoyo.

Figura 8

Modelo Vitamínico de Warr



Nota. Tomado de Cifre et al. (2000, p. 137).

I.1.2.3. Modelo de desequilibrio esfuerzo-recompensa

El *Effort-Reward Imbalance Model* (bajo las siglas, ERI-M) se fundamenta en las aportaciones de Johannes Siegrist. El modelo parte de la idea de que el trabajo contiene un escenario de intercambio donde el trabajador responde a una serie de demandas u obligaciones que le suponen esfuerzos o costes a cambio de obtener una retribución o beneficios que se denominan recompensas, ganancias o gratificaciones. Para este modelo el elemento crucial es lo que se denomina como: intercambio de reciprocidad social (Siegrist, 1996). Sus bases teóricas aluden a este concepto como a un balance o equilibrio ante un esfuerzo realizado en el trabajo y su correspondiente gratificación obtenida a través del propio trabajo.

De este modo, las cargas laborales (exigencias extrínsecas) y las características personales (exigencias intrínsecas) se combinan en pos de aumentar el esfuerzo que el profesional realiza con el objeto de responder a las demandas laborales y cumplir con sus expectativas de recompensa, entre las más notables y socialmente aceptadas: (a) salario o ingresos, (b) estima y valoración en el trabajo, y (c) promoción laboral y seguridad en el

empleo. Por consiguiente, la ausencia de reciprocidad entre los costos (esfuerzo) y las ganancias (recompensas) en esa relación laboral pudiera generarse preocupación o ansiedad en los profesionales, asociadas a estados de tensión y desgaste con el trabajo. Por tanto, el modelo predice que el desequilibrio o desfase entre un alto esfuerzo, tanto intrínseco como extrínseco, unido a una baja recompensa darán lugar a estados de tensión y desgaste que favorecerán la aparición del fenómeno del estrés laboral y, por ende, afectando al bienestar profesional del trabajador (Figura 9).

Figura 9

Modelo Desequilibrio R-E



Nota. Adaptado de Hurtado de Mendoza (2013, p. 55).

I.1.2.4. Modelo de estrés docente

El estrés de estos profesionales se fundamentaría en la valoración, concretamente cognitiva, sobre las características de su puesto de trabajo como docentes. Además, la evaluación personal acerca de la propia capacidad a la hora de encarar los aspectos amenazantes de su ámbito docente con su correspondiente repertorio de estrategias de afrontamiento (Kyriacou y Sutcliffe, 1978, 1979). Este modelo estaría compuesto por seis componentes básicos (Kyriacou, 2001, 2003):

- Estresores ocupacionales: aspectos del trabajo considerados por el docente como desencadenantes o agentes estresores.

- Estresores no ocupacionales: aspectos de la vida ajenos al ámbito laboral pero que influyen en un adecuado funcionamiento en el contexto de trabajo (problemas familiares, dificultades económicas o problemas de salud).
- Valoración: evaluación cognitiva que percibe el profesorado sobre su profesión que determina que cualquier aspecto de su trabajo se transforme en un potencial estresor.
- Estrategias de afrontamiento: esfuerzos que llevan a cabo los docentes para controlar, modificar o evadirse de la circunstancia o suceso que le produce estrés.
- Respuesta y síntomas al estrés: manifestaciones del profesional cuando se ve sometido o percibe estrés ya sea fisiológicas (estado de activación), psicológicas (estado anímico) o conductuales (alteraciones en el rendimiento laboral).
- Características individuales: aspectos propios que definen al profesional de la enseñanza que influyen en sus experiencias de estrés por su trabajo, tales como socio-demográficas, tipo de personalidad o valores personales.

I.1.2.5. Modelo de demandas-control

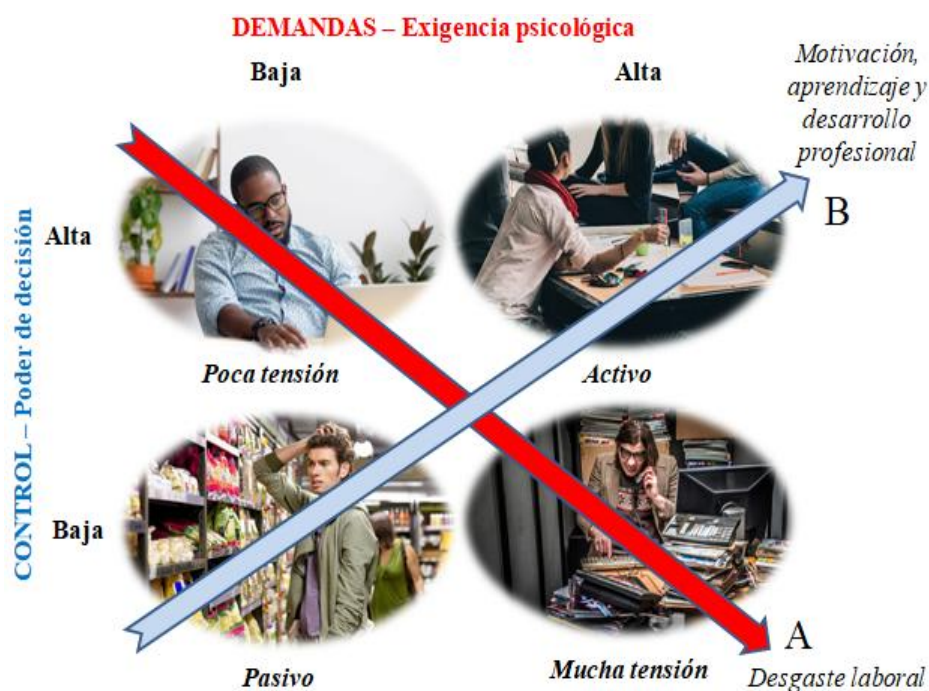
Planteado en su origen gracias a los trabajos e investigaciones de Robert Kaserek, trata de describir y analizar las situaciones laborales estresantes basándose en las características del entorno de trabajo. El *Demand-Control Model* (en sus siglas, DC-M), o conocido popularmente modelo de la tensión laboral o latitud de la decisión, sugiere que los efectos negativos o positivos en la actividad profesional se encuentran determinados por una combinación de dos dimensiones que actuarían como principales fuentes de estrés: (a) demandas laborales y exigencias psicológicas del trabajo en cuanto a cantidad o tipología, y (b) control que tiene el trabajador sobre las tareas que se realizan en el marco de la división del trabajo (Kaserek, 1979).

En este modelo, el estrés laboral se identifica con tensión psicológica, siendo el control la variable capaz de transformarlo en energía para la acción (eustrés) o desgaste para el trabajador (distrés). Esta variable de control hace referencia a cómo se trabaja e incluye la autonomía laboral y el desarrollo de las propias habilidades del profesional. Así, la autonomía laboral es concebida desde el presente modelo como la posibilidad del profesional para tomar decisiones relacionadas con su labor y controlar sus propias tareas

profesionales. De acuerdo con sus fundamentos teóricos, el modelo tiene una estructura bidimensional formada por las demandas-exigencias psicológicas y el control-poder de decisión, dando lugar a cuatro posibles tipos de situaciones o combinaciones siguiendo las diagonales A y B que representan el eje de tensión y aprendizaje respectivamente. De esta forma, la condición o situación laboral más patógena con mayor estrés sería aquella donde hubiera unas elevadas demandas y una escasa capacidad de control por parte del empleado, es decir, trabajos con alta tensión que desembocan en un proceso de desgaste laboral. En cambio, unas demandas exigentes, pero con un control elevado se encuentran asociadas con la motivación, aprendizaje y desarrollo personal del profesional, por lo que se obtiene como resultado un desafío o reto característico de trabajos activos. Por tanto, el modelo defiende que las fuentes de estrés laboral se encuentran en el desajuste existente entre las demandas laborales y el control que tiene el trabajador para afrontarlas (Figura 10).

Figura 10

Modelo de Demandas-Control de Karasek



Nota. Imágenes recuperadas del banco de imágenes Pixabay. Disponibles en <https://pixabay.com/es/images/search/poca%20tensión/>; <https://pixabay.com/es/images/search/activo/>; <https://pixabay.com/es/images/search/aburrido%20trabajo/>

I.1.2.6. Modelo de demandas-control-apoyo

Se trata de una ampliación del modelo anterior con la introducción de una nueva variable: el apoyo social (Johnson y Hall, 1988), pasando a denominarse como *Demand-*

Control-Support Model (DCS-M), al defender el rol mediador que jugaba el apoyo social - interacción con los compañeros y las relaciones que se establecen en el trabajo- en la aparición del estrés laboral. Así, este modelo defiende que los efectos más desfavorables del estrés laboral con niveles más significativos en el trabajo se producen con la combinación de unas demandas u obligaciones laborales elevadas, escaso margen de decisión o control sobre las mismas y escaso o nulo apoyo social para hacer frente a ellas.

I.1.2.7. Modelo de demandas-recursos del trabajo

Siguiendo las aportaciones anteriores, surge un nuevo planteamiento con *Demand-Induced Strain Compensation Model* (en sus siglas, DISC-M) en aras de obtener un conocimiento más profundo sobre la aparición del estrés en el trabajo (De Jonge y Dormann, 2003). Este modelo basa sus postulados en dos aspectos centrales como son las demandas laborales o *job demands* y los recursos laborales o *job resources*:

- (a) Demandas laborales. Se refieren a las obligaciones y tareas que debe realizar el profesional en su puesto de trabajo con el grado de esfuerzo que requieren para su realización, siendo un esfuerzo que puede ser de tipo cognitivo, emocional o físico. Las demandas laborales pueden tener consecuencias negativas o positivas para el trabajador, dependiendo del nivel o grado de esfuerzo que impliquen. Si requieren un esfuerzo adicional más allá de lo habitual para el profesional, se asociarán a estados emocionales negativos de tensión o ansiedad. En cambio, si su esfuerzo está adecuado al trabajador y cuenta con los recursos laborales para afrontarlas, proporcionará un estímulo de reto e implicación.
- (b) Recursos laborales. Hace alusión a cualquier aspecto del trabajo que en sí mismo pueda ser utilizado por el profesional para reducir o afrontar las demandas laborales con sus costes (psicológicos, emocionales y fisiológicos), lograr metas personales y expectativas laborales y, estimular el crecimiento y desarrollo profesional. Atendiendo al beneficio que obtenga el trabajador con ellos, pueden ser de contexto (como el salario) o de contenido (como la autonomía).

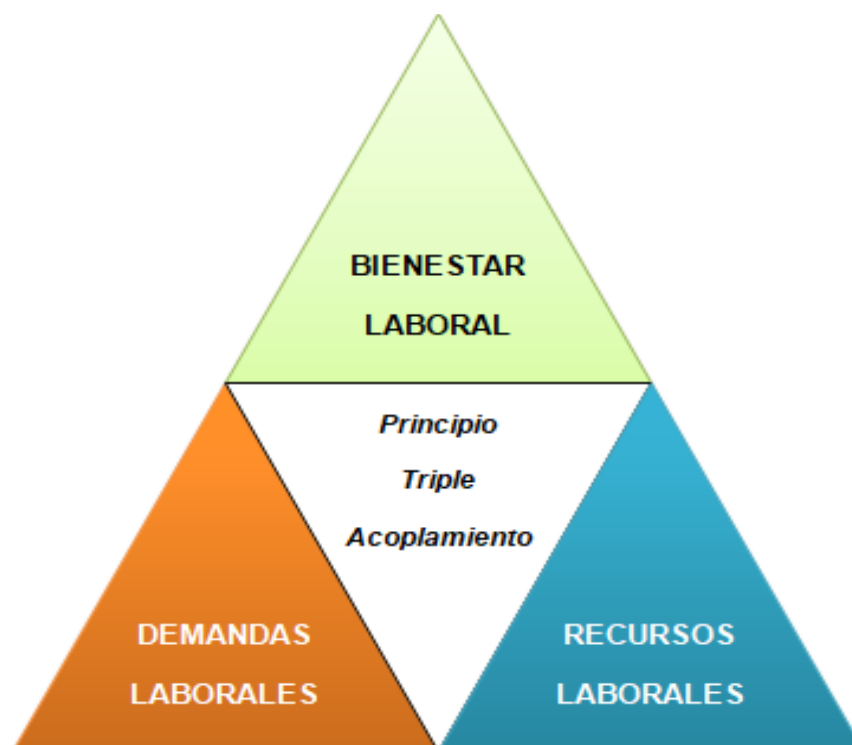
Este modelo argumenta que la aparición del estrés laboral viene determinada por la falta de recursos en el trabajo para hacer frente a las demandas laborales, lo que implica que la causa se encuentra en la interacción entre estos dos elementos, demandas y recursos.

Así, desde este modelo se plantea que dicha interacción viene determinada a través del principio del triple acoplamiento, siendo un principio que hace referencia a la interacción entre demandas y recursos, regida principalmente por una relación de tipo cualitativo. En este sentido, es más probable que un recurso emocional (por ejemplo, compañeros en el trabajo) modere una relación de una demanda laboral, frente a que pueda provocar un desorden de tipo emocional (véase, irritación con los clientes a los que se presta el servicio). Asimismo, el modelo plantea otros dos principios relevantes para la comprensión del estrés laboral como son la compensación y el equilibrio.

Sobre el principio de compensación, alude a que la disponibilidad y activación de los recursos laborales por parte del trabajador contrarrestan los efectos negativos que pueden acarrear un exceso en las demandas laborales. Del mismo modo, esta compensación será más probable si el profesional cuenta con tipos de recursos en su trabajo (contexto y contenido) del mismo origen que la demanda laboral a contrarrestar (cognitiva, emocional o física). En cuanto al principio de equilibrio, este establece que unas condiciones óptimas para la implicación y compromiso en el trabajo por parte del profesional vienen determinadas por una combinación equilibrada de demandas laborales y presencia de recursos laborales correspondientes (Figura 11).

Figura 11

Modelo laboral por De Jonge y Dormann



Nota. Adaptado de Bermejo (2011, p. 37).

I.1.2.8. Modelo de demandas-recursos laborales y personales

El planteamiento teórico de De Jonge y Dormann (2003), sitúa el modelo de estrés laboral fundamentalmente en las variables organizacionales del trabajo, es decir, en situaciones y factores de tipo laboral. Para complementar este posicionamiento, surge el Modelo de Demandas-Recursos Laborales y Personales (MDRLP) a través de los trabajos iniciados por los investigadores Schaufeli y Bakker (2004). Este modelo añade otro tipo de recurso a la hora de afrontar las demandas laborales por parte del profesional. Se trata de los recursos personales del trabajador, determinados por sus características (personalidad) y el significado que otorga a la experiencia de estrés laboral (evaluación cognitiva).

Para terminar este epígrafe, a pesar de los avances sobre la comprensión del mecanismo de estrés proporcionado a través de los modelos descritos anteriormente, todavía, hoy por hoy, el propio concepto y su explicación es objeto de controversia. Como se apreciará a continuación, puede llegar a ser extremadamente complejo separar conceptualmente el estrés en el trabajo de otros ámbitos diferentes al entorno laboral, como son los estímulos hostiles o amenazantes vitales, lo que acaba produciendo ambigüedad, imprecisión y polisemia a la hora de utilizar el término estrés, siendo el aspecto crónico o de continuidad en el tiempo el que le otorga ese rango fundamental de distinción frente a otro tipo de tensiones diarias.

I.1.3. ESTRÉS LABORAL EN LA ENSEÑANZA: MANIFESTACIÓN Y MEDICIÓN

Siguiendo las tres perspectivas expuestas y los modelos explicativos descritos anteriormente, el estrés puede analizarse desde su connotación negativa como un estado de tensión que provoca una situación de conflicto en los individuos y cuyo origen se encuentra en los factores ambientales y su entorno que le rodea. Atendiendo al ámbito donde se manifiesta este proceso estresante, se establece una tipología y diferenciación (Ramos y Buendía, 2001): (a) estrés postraumático, es aquel tipo de estrés que se produce como producto de una experiencia traumática que conlleva secuelas severas para el individuo que lo padece, (b) estrés académico, es aquel tipo de estrés que está relacionado con el entorno estudiantil, y (c) estrés laboral, es aquel tipo de estrés que se produce en el contexto de trabajo.

En concreto, sobre este último, el lugar o puesto de trabajo puede desencadenar un tipo de estrés asociado al mismo denominado también bajo la terminología de estrés ocupacional o del trabajo. Como se ha podido comprobar en el anterior epígrafe, al igual que sucede con el concepto general de estrés, existe una gran variedad de aportaciones para delimitar conceptualmente el estrés vinculado con el ámbito laboral (Bermejo, 2011; Durán, 2010). A este respecto, como advierte Carlin (2019a): “en la literatura, las definiciones de estrés han sido criticadas por ser demasiado generales e inespecíficas” (p.31). Así pues, en pos de evidenciar esta falta de concisión conceptual, se recogen algunas de las aportaciones más significativas en la Tabla 3.

Tabla 3

Definiciones de “estrés” en el ámbito laboral según diferentes autorías

AUTOR (AÑO)	CONCEPTUALIZACIÓN
Chin-Tsai (2013, p.1706)	“Proceso dinámico de constantes cambios, que se presenta cuando los individuos perciben que no pueden manejar efectivamente sus responsabilidades y mantener en balance su trabajo y vida personal”.
Cirera et al. (2012, p. 70)	“Situaciones en que la persona percibe a su ambiente de trabajo como amenazador para sus necesidades de realización personal o profesional o para su salud física o mental, lo que perjudica su integración en su ámbito de trabajo”.
Comisión Europea (1999, p. 3)	“Conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, la organización o el entorno de trabajo. Es un estado que se caracteriza por altos niveles de excitación y angustia, con la frecuente sensación de no poder hacer frente a la situación”.
García (2003, p. 91)	“Estrés laboral es aquel tipo de estrés cuyos desencadenantes están ligados específicamente al desempeño de una profesión determinada”.
Leka et al. (2004, p. 3)	“Es la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación”.
OIT (2016, p. 2)	“Respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades de un individuo para hacer frente a esas exigencias”.
Oramas (2013, p. 60)	“Vivencia subjetiva individual relacionada con la actividad laboral que expresa en un estado emocional no placentero y caracterizado por una tensión molesta, resultante de un proceso, a través del cual la persona que trabaja percibe una relación no armónica entre las condiciones exteriores e interiores de trabajo”.
Vidal (2019, p. 36)	“Es un desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad de las personas para llevarlas a cabo”.

A partir de las mismas y desde un punto de vista general, el estrés laboral hace referencia a la manifestación de emociones negativas en el trabajador como tensión, angustia, culpa, excitación, etc., que son evocadas ante situaciones demandantes que acontecen en el centro de trabajo y su entorno. Sin embargo, varios han sido los autores (Merín et al., 1995; Pagès y Reñé, 2008) que han distinguido entre dos tipos o clases de estrés en este ámbito laboral:

- (a) Estrés laboral episódico o agudo: es aquel que se produce de modo puntual y momentáneo en el tiempo, caracterizándose por su corta duración y su naturaleza esporádica. Se trata pues de una situación con limitaciones temporales, por lo que sus efectos negativos son apenas perceptibles para el profesional. Sin embargo, su continuidad y asiduidad, puede originar el otro tipo de estrés laboral, el de carácter crónico o continuado.
- (b) Estrés laboral crónico: es aquel que se produce como consecuencia de una exposición repetitiva y prolongada a diversos agentes o factores percibidos por el trabajador como estresantes o tensos. Se trata del tipo de estrés menos evidente pero más dañino y nocivo, puesto que ocasiona consecuencias graves a medio y largo plazo.

También, han sido múltiples las técnicas empleadas para la evaluación de este constructo sobre el estrés en el trabajo. Entre otros autores, Osorio y Cárdenas (2017) o Schaufeli y Salanova (2002) han realizado una interesante recopilación acerca de las posibilidades para el diagnóstico en función de la tipología del instrumento empleado. Si bien, han señalado que esta medición todavía se encuentra en un estado de desarrollo incipiente: (1) listados: útiles para evaluar ambientes de trabajos de organizaciones pequeñas mediante la enumeración de estresores laborales, (2) entrevistas: a partir de un esquema de preguntas se evalúa un determinado puesto de trabajo, proporcionando un perfil sobre el bienestar laboral del mismo: presión temporal, grado de autonomía, dificultades, etc., (3) cuestionarios y escalas: recurriendo a la valoración de preguntas por escrito se solicita información a los trabajadores sobre cuestiones como la sobrecarga laboral, el rol de trabajo, la estabilidad laboral, etc., y (4) datos objetivos: evalúan el estado del profesional con su trabajo a través de índices como faltas de asistencia, impuntualidad o absentismo.

No obstante, la técnica más utilizada en las investigaciones empíricas ha sido el autoinforme a través de la percepción de los trabajadores con la cumplimentación de cuestionarios o escalas. Si bien, existen otro tipo de posibilidades de mayor objetividad, pero con un coste logístico más elevado, como es registrar determinados parámetros fisiológicos y bioquímicos: pulso, electrocardiograma, presión sanguínea o niveles de catecolamina (Moriana y Herruzo, 2004). A continuación, basándose en la compilación recogida en las propuestas de Merín et al. (1995) y Rubio (2008), se exponen someramente algunos de los instrumentos autoinforme más generalizados para la investigación del estrés laboral en el profesorado español:

- Reacciones y dominio del estrés de Brengelmann (1986): diseñado para la valoración del estrés y la ansiedad, consta de cinco subescalas sobre desencadenantes, reacciones comportamentales, reacciones somáticas, estrategias equivocadas y estrategias para su dominio.
- Escala de fuentes de estrés en profesores de Nogareda (1994): obtiene información sobre potenciales generadores de estrés en la enseñanza mediante cincuenta y seis reactivos asociados con aspectos del trabajo: supervisión, carencias, cooperación, alumnado, adaptación, valoración y mejoras.
- Inventario de fuentes de estrés de Travers y Cooper (1997): configurado por setenta y cinco reactivos que hacen referencia a situaciones laborales de presión en la enseñanza. El profesorado debe valorar en qué grado cada enunciado le ejerce tensión laboral en torno a cuatro categorías: condiciones laborales y oportunidades de desarrollo, demandas relacionales y condiciones sociales, factores organizaciones y, apoyo social, autonomía y conflicto.
- Cuestionario de factores psicosociales de Martín y Pérez (1997): a través de setenta y cinco preguntas elabora perfiles de trabajadores estresados según la carga mental, la autonomía percibida, la temporalidad del puesto, el contenido del trabajo, el grado de supervisión-participación, la ambigüedad-conflicto de rol, el interés del trabajador y las relaciones con la organización.
- Escala de Magallanes de García-Pérez y Magaz (1998): diseñada para identificar de la forma más rápida profesionales en situaciones de estrés que requieran de ayuda externa antes de agravarse su situación de tensión.

- Cuestionario de burnout del profesor de Moreno-Jiménez et al. (2001): aporta una evaluación del proceso de estrés y burnout del docente, valorando los posibles antecedentes laborales que propician su aparición. Consta de sesenta y seis ítems a través de tres factores y sus respectivas subescalas: estrés y burnout (rol, agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional), desorganización (supervisión y condiciones organizacionales) y problemática administrativa (preocupaciones profesionales y falta de reconocimiento profesional).
- Escala de riesgo psicosocial de Benavides et al. (2001): se valoran tres dimensiones del trabajo para comprobar si se percibe como estresante por parte del trabajador como son demandas psicológicas, control y apoyo social (supervisores y compañeros).
- Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad de Miguel y Cano (2002): evalúa escenarios del trabajo con posibles efectos de desgaste profesional a través de sus tres tipos de respuestas ya sean cognitivas, fisiológicas o conductuales.
- Batería de evaluación para riesgos psicosociales de Salanova et al. (2002): valora el estrés en el trabajo a través de recopilar información sobre las demandas laborales y recursos organizacionales y personales para hacerlas frente.
- Escala de estrés docente de Morán (2005): mide el estrés a través del malestar docente con setenta y siete ítems agrupados en seis dimensiones: ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y afrontamiento.
- Cuestionario de sucesos vitales estresantes de Matud et al. (2006): recoge sucesos vitales con cambios estresantes que se hayan experimentado en los últimos dos años. Entre ellos, se incluyen indicadores laborales vinculados a las relaciones con los supervisores, presiones y sobrecargas en el trabajo.
- Guía del RED (Recursos, Emociones/Experiencias y Demandas) versión EDU (Educación) del equipo WONT (*Work and Organization NeTwork*) (Salanova et al., 2006): se trata de un conjunto de evaluación y protocolos de actuación para los posibles riesgos psicosociales del ámbito laboral en la enseñanza. El material contiene treinta y cinco escalas agrupados en cuatro bloques: datos administrativos (variables socio-demográficas y laborales), demandas laborales, recursos personales

y laborales (estresores y riesgos psicosociales), y emociones/experiencias (daños psicosociales y organizacionales).

Todos los instrumentos anteriormente descritos han sido de gran interés para la presente tesis ya que permiten conocer qué situaciones inciden en el estrés docente del profesorado, y en qué grado. Sin embargo, se destaca que ninguno en su detección ha contemplado específicamente las características concretas y particulares del ámbito laboral del profesorado de EF, puesto que esta materia se trata de una asignatura diferente a las demás. De hecho, la EF no es solo distinta en cuanto a la organización y dinámica que conlleva, sino también debido a la gran variedad de espacios donde se desarrolla, equipamientos que precisa, así como metodologías de enseñanza utilizadas que resultan poco frecuentes en comparación con el resto de áreas del currículo escolar (Latorre et al., 2004; McLennan y Thompson, 2015; Rosique, 2011). “No es lo mismo la clase de educación física que una clase de matemáticas” (Menéndez y Moreno, 2006, p. 62). Ante este hecho, resulta conveniente diseñar instrumentos que contemplen —cuánto más específicamente mejor—, las características y problemas concretos en cada tipo de actividad profesional. Como afirman en este caso Salanova et al. (2006): “los instrumentos de evaluación específicos tienen mayor potencial predictor de conductas y constructos psicosociales como ha venido demostrando la ciencia psicológica a lo largo de toda su historia” (p. 144).

En consecuencia, este motivo y razonamiento ha impulsado a la presente tesis a elaborar una escala como instrumento propio capaz de registrar el grado de estrés percibido por el profesorado de EF; adaptándose, por cuestiones tanto administrativas como curriculares e inquietudes de investigación del propio doctorando, su administración a la red de enseñanza pública madrileña (véase [IV.4.2.1. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO “EPEL-PEF”](#), pp. 273-283 y, más detalladamente, el [ANEXO I](#), pp. 547-549). Para tal fin, se ha tomado como inspiración aportaciones empíricas con un objeto y planteamiento similar: conforme a la materia curricular impartida (Gómez del Amo y Cárdenas, 2011; Gómez del Amo et al., 2012; Gómez del Amo, 2017), según el cargo de gestión en los docentes (Tejero, 2006; Tejero y Fernández, 2007; Tejero et al., 2010), contextualizadas en sistemas educativos foráneos (Shirotriya y Madialagan, 2013; Shirotriya y Quraishi, 2015) y midiendo otros constructos de estudio relacionados (Chalghaf et al., 2019; Sánchez, 2014; Zhang y Chen, 2017).

Además, sumamente importante a tener en cuenta que determinadas profesiones, por su entorno laboral, tienen mayores posibilidades de que sus trabajadores se expongan a un tipo de estrés crónico laboral. Particularmente, se trata de aquellas profesiones relacionadas con el sector servicios o asistenciales, englobadas bajo la terminología de *service worker* (Dollard et al., 2003; Salazar, 2015; Wright y Bonett, 1997). Es decir, aquellos profesionales que se relacionan directamente con otras personas y cuya tarea es atenderlos y ayudarlos como son médicos, enfermeros, vigilantes penitenciarios, policías, bomberos, terapeutas, trabajadores sociales, y por supuesto, docentes. Este último, el colectivo de enseñanza, reúne en su trabajo dicha característica al estar en contacto directo o indirecto con los receptores principales de su servicio, el alumnado (Chang, 2009; García, 2003; Moriana y Herruzo, 2004).

De este modo, no es de extrañar que numerosos autores coincidan en señalar a la docencia como una profesión sometida a un considerable grado de desgaste laboral independientemente del contexto socio-económico y cultural (Casalnova y Di Martino, 1994; Johnson et al., 2005; Küster y Vila, 2012; Menéndez y Moreno, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2014, 2016), lo que la convierte en una ocupación de elevado riesgo por el estrés en el trabajo, situándola en las investigaciones a nivel nacional e internacional entre los oficios que afrontan una mayor tensión laboral (Tabla 4).

Tabla 4

Niveles de estrés en determinadas profesiones

PROFESIONALES	GRADOS DE ESTRÉS LABORAL
Mineros	8,3
Policías	7,7
Trabajadores de la construcción	7,5
Pilotos de líneas aéreas	7,5
Periodistas	7,5
Dentistas	7,3
Médicos	6,8
Enfermeros	6,5
Conductores de ambulancias	6,3
Músicos	6,3
Profesores	6,2
Directores de personal	6,0

Nota. Adaptado de Casalnova y Di Martino (1994, p. 19).

Asimismo, los nuevos desafíos sociales y educativos que irrumpen en los profesionales de la enseñanza les impone un exigente proceso de cambio cada vez más acelerado y constante, en aras de atender las expectativas y demandas tan cambiantes por parte de la sociedad (Bolívar, 2015; Comisión Europea, 1999; Esteras et al., 2018; Pagès y Reñé, 2008). Veáse recientemente, a nivel internacional, las vertiginosas transformaciones del escenario educativo en tiempos de pandemia con la obligada adaptación de los docentes ante una nueva y compleja forma de enseñanza supeditada a las circunstancias de la COVID19: nuevos enfoques pedagógicos, digitalización de la educación, atención a medidas preventivas higiénico-sanitarias, reordenación de la carga laboral, etc.; que han supuesto un considerable deterioro por estrés en el trabajo para este colectivo profesional (Blankenberger y Williams, 2020; Varea et al., 2020).

En consecuencia, tal y como se ha podido observar en la anterior tabla, la docencia está considerada como una de las tareas profesionales de mayor exposición y afectación al estrés (Küster y Vila, 2012; OIT, 2016; Salazar, 2015; Tifner et al., 2006; Zjilstra et al., 2006), constatándose tradicionalmente por ello como uno de los contextos laborales más agitados y elevadamente tensos (Collie et al., 2012; Hierbert y Farber, 1984; Moriana y Herruzo, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2011), así como estrechamente asociada al posible padecimiento por el trabajo de enfermedades psíquicas, absentismo y bajas laborales, e incluso, intención de abandono o retiro prematuro en algún momento de la vida profesional (Durán et al., 2005; García, 2003; Klassen y Chiu, 2011; Montalbán y Rey, 2005; Moriana y Herruzo, 2005; Moreno-Jiménez et al., 2009; Rabasa et al., 2016; Skaalvik y Skaalvik, 2017). En este sentido, el profesorado de EF de los centros educativos públicos madrileños no está exento de esa realidad laboral, siendo una inquietud de esta tesis valorar su grado de percepción y fuentes que lo desencadenan. Ahora bien, de todas las definiciones recogidas y modelos explicativos aportados sobre el estrés, esta investigación doctoral se ha guiado por las aportaciones de Kyriacou (2001, 2003).

Así, en los trabajos de Kyriacou se contempla una tipología específica de estrés docente o del profesorado, “la experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como el enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto del trabajo docente” (2003, p. 18). En su propuesta (Kyriacou y Sutcliffe, 1978, 1979; Kyriacou, 2001, 2003), esta reacción de estrés estaría desencadenada por los principales estresores a los que se tiene que enfrentar de forma habitual el colectivo profesional de la enseñanza: (a) enseñar a alumnos con falta de motivación, (b) mantener la

disciplina, (c) presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo, (d) afrontar cambios constantes, (e) ser evaluado por otros, (f) el trato con los compañeros, (g) baja autoestima y estatus profesional, (h) administración y dirección burocráticas, (i) conflicto y ambigüedad de rol, y (j) pobres condiciones de trabajo. Así pues, por extensión de esta perspectiva, el estrés laboral en el caso del profesorado de EF se produce cuando sufre un estado de tensión o malestar que es consecuencia de una situación que se percibe como incómoda, no adecuada o incluso amenazante.

En esta línea de investigación, los estudios realizados sobre este fenómeno en el ámbito de la enseñanza con más que probables efectos negativos en sus profesionales (García, 2003; Gambau, 2015; Prilleltensky et al., 2016), han sido proclives a aglutinar estas situaciones problemáticas y obstáculos conforme a las siguientes fuentes o desencadenantes de estrés laboral:

- Ambiente físico: la disponibilidad del espacio físico para el trabajo, condiciones climatológicas, ruidos e iluminación.
- Demandas laborales: sobrecarga de trabajo tanto por su carácter cuantitativo (exceso de actividades a realizar en un tiempo limitado) como cualitativo (exceso de demandas en relación con el nivel competencial de trabajador). Así como los niveles excesivamente elevados en la variedad de tareas a ejecutar.
- Rol en la organización: papel desempeñado en la organización por el profesional que se vincula con las funciones de su puesto de trabajo y las actuaciones que se esperan del mismo. Cuando este rol se encuentra mal definido por parte de la organización y erróneamente comprendido por parte del propio trabajador, se produce un choque entre ambas expectativas que provoca un conflicto o ambigüedad de rol.
- Estructura y clima organizacional: estructuras existentes en la organización con jerarquías establecidas caracterizadas por el exceso de control o supervisión y la ausencia en la toma de decisiones.
- Relaciones interpersonales y grupales: la falta de cohesión o un clima de grupo adverso entre los propios integrantes de una institución educativa.
- Desarrollo de la carrera profesional: la inestabilidad del puesto de trabajo relacionada con los cambios no deseados o el contraste entre las expectativas

iniciales de la formación inicial con la realidad laboral. También, la falta de oportunidades para la promoción o incluso el reconocimiento profesional.

Como resultado de ello, hoy en día la profesión docente no es nada fácil puesto que son múltiples y variadas las exigencias que se les demandan desde los estamentos superiores (administración educativa), pasando por los niveles intermedios (centro educativo), hasta los contextos más cercanos de su actuación (aula). En cierto modo, al profesorado se le requiere que no solo enseñe un temario concreto de contenidos acerca de su materia curricular, sino que también eduquen y tutoricen a su alumnado. Es por ello que, el cometido de estos profesionales educativos se ha tornado algo más complejo porque ya no sólo tiene que dominar e impartir docencia en sus respectivas enseñanzas, es decir, unos conocimientos disciplinares, sino que de forma paralela se le demanda laboralmente que formen en principios y valores éticos aceptados socialmente. Al mismo tiempo que, deben detectar los problemas y dificultades de aprendizaje manifestados por los estudiantes durante su escolarización y, por si fuera poco, señalándoles como principales y únicos responsables de estas complicadas exigencias profesionales (Gamboa et al., 2008; Informe Cisneros IX, 2006; Ortiz, 1995; Otero, 2011; Pagès y Reñé, 2008).

Para Gómez y Carrascosa (2000, p. 19), “nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como al equilibrio y desarrollo humano”. Con este complejo panorama educativo, el profesorado representa un grupo profesional sometido a una gran presión debido a los constantes cambios científicos, tecnológicos, culturales, sociales y económicos, que obligan a un rápido proceso de transformación y adaptación por parte de estos profesionales; lo que en algunas ocasiones, deriva en un deterioro progresivo de sus múltiples tareas como docente: impartir docencia, preparar lecciones, evaluar producciones del alumnado, orientar a los estudiantes, atender obligaciones administrativas, asistir a formaciones, etc. Por lo tanto, el estrés producto del trabajo docente es una condición que afecta a todo el profesorado, independientemente del nivel de enseñanza y materia educativa. Además, esta señalada circunstancia generalizada de tensión, fatiga o estrés continuará vigente, en mayor o menor medida, a lo largo de toda su carrera profesional (Durán et al., 2005; Kyriacou, 2001, 2003; Skaalvik y Skaalvik, 2014, 2016).

Así pues, como se ha recogido en el apartado anterior, los trabajadores de la educación forman parte de un sector poblacional de alto riesgo con una elevada tasa de

prevalencia para el estrés relacionado con el trabajo (Hierbert y Farber, 1984; Küster y Vila, 2012; Tifner et al., 2006; Travers y Cooper, 1997; Zjilstra et al., 2006). Los modelos explicativos sobre el estrés contemplan que, si estas situaciones tensas y amenazantes en el ámbito ocupacional se prolongaran temporalmente, supondrían la aparición de patologías psicológicas sobre la calidad de vida laboral de los docentes. Entre ellas, sobresale como respuesta negativa, el desgaste profesional o síndrome de burnout (Bermejo y Prieto, 2015; Chong y Chan, 2010; Crespo y Labrador, 2001; Esteras, et al., 2018; Maslach, 2009; OIT, 2016; Pérez, 2017; Rubio, 2008; Zavala, 2008). Por consiguiente, este estrés en el trabajo producido por un desequilibrio entre las expectativas y la realidad laboral, conllevará posiblemente unos efectos psicológicos y físicos perjudiciales para el profesional, con disfunciones en su vida personal, familiar, social e institución de trabajo, que serán descritos a continuación en el siguiente epígrafe.

1.1.4. SÍNTOMAS, REPERCUSIONES Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS DOCENTE

El estrés se convierte en un problema cuando se produce de forma crónica lo que conlleva un importante desequilibrio orgánico-funcional al manifestarse de forma cotidiana en las personas. En la última década, en un esfuerzo por evitar posibles confusiones y ambigüedades sobre los efectos adversos del estrés e incluyéndose todas sus perspectivas (estímulo, respuesta e interacción), se ha venido utilizando entre la comunidad científica el concepto de alostasis en alusión a sus repercusiones negativas (Clemente, 2018; McEwen, 2004). Esto es debido a que el estrés no es una enfermedad, pero la exposición prolongada del organismo a circunstancias estresantes puede conllevar serias alteraciones en la salud. Propiamente dicho, el estrés en sí mismo no resultaría perjudicial en las personas debido a que se trata de un proceso adaptativo filogenético en los seres vivos con el propósito de proporcionar una respuesta eficaz ante las situaciones amenazantes o de peligrosidad (Guerrero, 2006; Peiró y Salvador, 1993).

No puede eliminarse el estrés en este último sentido fisiológico (de adaptación). Sin este estrés la vida se detendría, pues la ausencia total de estrés equivale a la muerte. Lo que hay que evitar es el estrés intenso y crónico, en el sentido de “revolucionar el motor” (deformación). (Comisión Europea, 1999, p. 27)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, si la respuesta de estrés produce una activación fisiológica con cierta frecuencia, duración e intensidad, terminaría provocando un excesivo desgaste en el organismo, sin que el individuo tenga el tiempo suficiente para reponerse completamente de ese esfuerzo fisiológico, psíquico y emocional realizado (Camargo, 2004; Nogareda; 1994). Es por ello importante diferenciar entre respuestas y consecuencias del estrés, siendo las primeras, síntomas percibidos por la persona que no llegan a alterar su ámbito y ritmo habitual de vida (Peiró, 1993; Sandí y Calés, 2000). Mientras que las consecuencias serían cuando se ve alterado con la imposibilidad de desempeñarlo debido a que se producen severos trastornos en el organismo (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005, 2007). De hecho, sobre estas consecuencias originadas por situaciones estresantes, si el organismo no respondiera de forma adecuada, acabaría sucediendo la más que probable aparición de repercusiones nocivas e incluso nefastas sobre la salud de las personas (Fernández et al., 2004; Pellicer et al., 2002; Sandi y Calés, 2000).

Este temido desequilibrio orgánico o carga alostática por estar conviviendo en situaciones prolongadas de estrés, implicaría unas manifestaciones físicas no deseadas, tales como un aumento de la presión arterial, lípidos en sangre y ácido úrico, dando lugar en el caso más extremo a una mayor susceptibilidad de sufrir accidentes cardiovasculares (Appels, 2004; Serrano et al., 2009; Shirom, 2003). En efecto, el estrés se ha señalado como uno de los males característicos y pandémicos de nuestra sociedad del siglo XXI, como denuncia Myers (2005): “a diferencia de la mayoría de causas de muerte hace un siglo (enfermedades infecciosas), las actuales están más relacionadas con un estilo de vida estresante (cardiopatía, cáncer y accidentes cerebro-vasculares)” (p. 532). Sin embargo, a pesar de su extrema gravedad, como alerta Vidal (2019): “el término estrés se ha convertido en un vocablo habitual de nuestra sociedad actual, con el grave error de su normalización. Un mal abordaje del estrés desencadena enfermedades y agrava las que no produce” (p. 19).

El estrés, en cuanto a este efecto nocivo en la salud física y psicológica de las personas en la sociedad moderna, ha captado la atención de numerosos autores e investigadores, considerándose durante las últimas décadas como uno de los mayores responsables en las alteraciones y trastornos de corte psicosomático (Clemente, 2018; Crespo y Labrador, 2001; Del Barrio, 2003; Sandi y Calés, 2000; Vidal, 2019). Tomando como referencia las revisiones actualizaciones del *Manual Estadístico y de Diagnóstico de los Trastornos Mentales* (DSM-5), el estrés en grados extremos puede inducir a la

despersonalización, como una disfunción en la experiencia o percepción de uno mismo (*American Psychiatric Association* [APA], 2018). De tal manera que la persona severamente estresada presentaría un sentimiento de desapego entre sus procesos mentales y corporales, que podría persistir de manera reiterada y recurrentemente en sus contextos vitales de desarrollo: familia, trabajo, círculo próximo de amistades, etc.

Por ello, la literatura existente sobre los efectos negativos que provoca el estrés ha evidenciado un costo mutuo para los trabajadores y sus organizaciones. Desde enfermedades somáticas hasta afecciones de tipo psíquicas y emocionales, pasando por el deterioro del propio comportamiento e incluso bajos niveles de productividad en el ámbito del trabajo (Bolívar, 2015; Guerrero et al., 2018; Klassen y Chiu, 2011; Leka et al., 2004; Shirom, 2003). En consecuencia, se produce un cúmulo de nocivas manifestaciones que interfieren sobre la calidad de vida personal y en el trabajo de los profesionales que se vean afectados por el estrés laboral crónico. A nivel internacional, numerosas organizaciones e instituciones especialistas en salud laboral están alertando que este estrés originado en el ámbito del trabajo se ha convertido en un verdadero riesgo de primera magnitud para los trabajadores, al traducirse en un preocupante desgaste laboral (Esteras et al., 2014, 2018); llegando incluso a representar en el entorno laboral europeo tasas cercanas al 50% y 60% de los días perdidos en el trabajo, siendo más frecuente y percibido en sectores profesionales como el educativo (García, 1991; OIT, 2016; Zijlstra et al., 2006).

En relación con lo anterior, el profesorado ante esta situación de desgaste podría sufrir un distanciamiento en su implicación hacia la práctica docente, dando lugar a un malestar que se agravaría con la aparición del síndrome de burnout (Conley y You, 2009; Esteras, 2015; Gamboa et al., 2008; Otero, 2011). Este síndrome se trata de una patología psicológica que nace como respuesta prolongada al estrés laboral, producto de la tensión crónica por una interacción conflictiva entre el profesional y su puesto de trabajo. Sin embargo, en la aparición de esta disfuncionalidad del entorno laboral, tendrían un papel determinante los factores de predisposición del propio sujeto; siendo muy diversas y numerosas las consecuencias para cada profesional.

Por lo que un determinado estresor laboral no se manifestará de igual forma en todos los profesionales, ya que lo que puede ser nocivo para unos, sin embargo, sería leve en otros. Como es el caso de la actividad docente que se considera una profesión muy ambivalente donde determinados educadores por sus características individuales perciben un elevado estrés por su trabajo, mientras que otros profesionales convierten su tarea

docente en un eje de autorrealización personal. Si bien, cada vez es más claro que el estrés docente ya no sólo afecta a la salud del profesorado, sino también a la calidad de la enseñanza (Forlin, 2001; Mérida et al., 2017; Mérida y Extremera, 2020; Olivares, 2017; Pérez, 2017).

En este sentido, cabría distinguir entre unas disfunciones más directas y primarias como pueden ser los trastornos alimentarios, cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios o endocrinos. Mientras que, una buena parte, podrían revelarse también como efectos secundarios asociados a la ansiedad, la depresión o la frustración en el trabajo. Incluso, dependencia farmacológica con un aumento en el consumo de estimulantes y drogas: café, tabaco o alcohol (Maslach, 2009; McEwen, 2004; Shirom, 2003). Así pues, una situación preocupante puesto que la docencia se trata de una de profesión proclive a la virulencia del estrés laboral en su actividad profesional por la exposición crónica de sus profesionales ante agentes estresantes de índole diversa. Por lo cual, el profesorado estresado laboralmente pudiera con suma probabilidad presentar alteraciones de distinta naturaleza en su salud (Chong y Chan, 2010; García, 2003), aunque manifestándose estas claramente de forma perjudicial y adversa con una mayor susceptibilidad a enfermedades por la sobrecarga orgánica de los contextos estresantes (Casalnova y Di Martino, 1994; Durán et al., 2005; Guerrero et al., 2018; Kyriacou, 2001; Prilleltensky et al., 2016).

De esta forma, los síntomas, repercusiones y consecuencias estresantes han sido ampliamente analizados por diferentes autores (Del Barrio, 2003; Forlin, 2001; McEwen, 2004; Mérida et al., 2017; Pellicer et al., 2002; Serrano et al., 2009). Si bien, como se ha mencionado, el estrés no deja de ser un mecanismo de protección que trata de responder de forma adecuada a una situación o circunstancia interpretada como peligrosa, amenazante u hostil, consciente o inconscientemente, y vivenciada de forma particular por cada individuo, siendo la causa o razón principal de que se manifieste en cada persona de manera única y diferente de acuerdo con los rasgos y atributos personales que nos caracterizan a cada uno de nosotros (Clemente, 2018; Comisión Europea, 1999; Lazarus, 2000; Vidal, 2019). Así, atendiendo al origen de la alteración se pueden distinguir tres cauces o esferas fundamentales de manifestación que, como se puede apreciar (somáticas, psíquicas y conductuales), son concomitantes y están estrechamente interrelacionados:

- (1) Somáticas: se trata de los trastornos más directamente relacionados con el estrés como consecuencia de una respuesta inadaptada del organismo.

- Migrañas o dolores de cabeza y tensión o dolores musculares.
 - Aparición de tics o temblores incontrolados sobre todo en cara, manos y piernas.
 - Problemas estomacales de ardor, diarrea, estreñimiento, colon irritable o gases intestinales.
 - Complicaciones en las relaciones sexuales por impotencia, frigidez o fallos menstruales.
 - Sequedad en la boca o piel con sarpullidos que pueden derivar en dermatitis con alergias.
 - Agotamiento y cansancio de forma más frecuente ante actividades de la vida cotidiana.
 - Trastornos del sueño con dificultades para recuperarse.
- (2) Psíquicas: las consecuencias psicológicas del estrés pueden alterar el funcionamiento del sistema nervioso con efectos negativos para el cerebro, lo que va a producir probablemente reiteradas alteraciones.
- Alteraciones cognitivas tales como disminución de la capacidad de atención, de la memoria e inhibición del pensamiento e incluso lenguaje.
 - Alteraciones en el comportamiento como por ejemplo actitudes agresivas con violencia verbal y física.
 - Alteraciones emocionales, véase trastornos relacionados con la inseguridad, ansiedad, irritabilidad o apatía.
- (3) Conductuales: cualquier disfunción psicosomática va a tener consecuencias a nivel de las conductas, produciéndose a menudo un deterioro en el ámbito laboral como signo de la existencia de un elevado grado de estrés por el trabajo.
- Aumento del absentismo laboral con un mayor número de bajas y más prolongadas en el tiempo.
 - Inadaptación al trabajo, disminuyéndose calidad en el mismo con actitudes pasivas hacia el trabajo tales como: indiferencia, aislamiento o evasión de las responsabilidades.

- Propensión sobre la intención o deseo de cambiar el puesto de trabajo con una tendencia a la renuncia o abandono.

Así, a todos los efectos que confluyen en el deterioro psicosocial y conductual de los trabajadores, se le suma frecuentemente el sentirse frustrado con su propio trabajo (Extremera et al., 2010b). En el sentido que, el estrés como patología, pudiera estar estrechamente relacionado con este estado emocional de malestar, percibiéndose de forma negativa y sobredimensionada problemáticas y dificultades profesionales. Entre ellas, apreciar restricciones acerca de la autonomía, falta de competencia y pobres relaciones sociales en el ámbito laboral, junto con la sensación de ausencia de oportunidades para desarrollarse profesionalmente; produciéndose a consecuencia, como proponen los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) que se desarrollara a continuación, efectos contraproducentes sobre el bienestar e implicación hacia el trabajo (Bartholomew et al., 2014; Deci y Ryan, 2000; Longo et al., 2018).

I.1.5. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (AUTONOMÍA, COMPETENCIA Y RELACIÓN) INTEGRACIÓN CON LA META-TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), o conocida también por sus siglas en inglés SDT (*Self Determination Theory*), ha sido impulsada por los profesores Edward Deci y Richard Ryan de la Universidad de Rochester desde la década de los ochenta del siglo anterior (Deci y Ryan, 1985; Deci et al., 1989). Esta meta o macro teoría considera a la persona como un agente causal de su comportamiento, caracterizado por una tendencia natural hacia la integración de sus propios elementos psíquicos en una unidad coherente consigo mismo y con las estructuras sociales donde se desenvuelve habitualmente. De esta forma, sus postulados enfatizan continuamente el papel determinante que juega la interacción entre el individuo con su ambiente de desarrollo.

La TAD considera que en el ser humano habría una tendencia innata e integradora a la hora de interpretar sus acciones y los acontecimientos que se derivan de las mismas. Además de una inclinación natural por aprender y comprometerse con las actividades o tareas que le resultan interesantes y atractivas como, por ejemplo, las prácticas culturales de leer libros, visitar museos, ir al cine o disfrutar de una obra de teatro (Carlin, 2019b;

Vargas, 2012). Esto permite a las personas poner en práctica sus capacidades y sentirse conectados con los demás, ayudando de esta forma a comprender los resultados positivos del desarrollo humano como el bienestar psicológico, el crecimiento intrapersonal o las relaciones interpersonales. Todo ello a partir de la búsqueda por parte del ser humano de unas necesidades psicológicas básicas o fundamentales, mediante las cuales serían capaces de funcionar de manera óptima y saludable (Deci y Ryan, 2000; Reis et al., 2000).

El objeto de esta teoría sería estudiar los orígenes que promueven la motivación, la emoción y los procesos de personalidad humana, relacionándose con un adecuado funcionamiento o comportamiento de las personas en los contextos sociales de su crecimiento vital. Concretamente, desde su marco teórico se aborda en qué grado las conductas de los individuos tienen un carácter volitivo o auto-determinado, es decir, el grado en que los individuos realizan determinadas acciones con el nivel más elevado de reflexión y se comprometen por consiguiente a ellas mediante un sentido pleno de elección voluntaria o de libre determinación (Raposo et al., 2020; Stover et al., 2017; Vargas, 2012). Así, esta teoría sostiene que los comportamientos necesitan ser autodeterminados o plenamente voluntarios para presentarse como óptimamente motivadores. De esta forma, tal y como queda reflejado en la Tabla 5, sus postulados categorizan la motivación humana a lo largo de un continuo de menor a mayor nivel de autodeterminación. En pos de una mejor comprensión, a continuación, cada caso se ejemplificará con una orientación motivacional conforme al contexto laboral de la enseñanza:

Tabla 5

Motivación de la conducta humana desde la TAD

		Autodeterminación de la conducta				
		Nada -----	Poco -----	Algo -----	Mucho	
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca			Motivación intrínseca	
			Motivación controlada		Motivación autónoma	
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	
Atributos	Incompetencia	Recompensas	Ego	Valor	Congruencia	Disfrute
	Infravalorado	Castigos	Aprobación	personal	uno mismo	Interés

Nota. Adaptado de Abós (2019, p. 61).

- (a) Desmotivación, refiriéndose a la falta o ausencia de esta por lo que no se produce compromiso alguno con la actividad. Suele ir acompañada de sentimientos de incompetencia y escasas expectativas para alcanzar los objetivos deseados. En concreto, el profesorado desmotivado no comprende las razones por las que continúa en la docencia, puesto que sienten que su labor y esfuerzos no sirven lo suficiente.

- (b) Motivación extrínseca. Se concibe como un medio para obtener un fin donde la persona se involucra por obtener determinadas recompensas o premios. Abarca dos subtipos, controlada y autónoma. En la primera, motivación controlada, la persona participa en una actividad para satisfacer una imposición interna o externa y se aprecian dos tipos diferentes de regulaciones. La regulación externa que busca una recompensa extrínseca o evitar un castigo y amenaza. Por ejemplo, los docentes que únicamente se esfuerzan en su trabajo por si fueran examinados por la administración educativa o superiores del centro. Sobre la regulación introyectada, intenta evitar sentimientos de culpa, vergüenza o ansiedad. Véase el caso del profesorado que fundamentalmente planifica su materia para no sentirse culpable. En cambio, la motivación autónoma, es la suma de la motivación intrínseca y extrínseca donde la persona se involucra en una actividad que está internalizada ya sea por motivos de valores o intereses personales. A su vez, también, dos tipos de regulaciones externas. En cuanto a la regulación identificada, la actividad tiene un significado relevante para el desarrollo personal del sujeto, como pudiera ser el caso de los docentes que programan sus clases porque aprecian que su labor es sumamente importante. Finalmente, en la regulación integrada, la actividad a realizar se enmarca con los propios ideales de la persona. En particular, podrían ser aquellos docentes que intentan realizar su trabajo puesto que sienten que enseñar y educar forma parte de su estilo o forma de vida.

- (c) Motivación intrínseca. Se trata de la motivación más autodeterminada por ausencia de reforzamientos externos y se basa en que el individuo se compromete a una actividad porque percibe que su contenido es interesante y placentero. A modo de ejemplo, serían los docentes que sienten vocación por

enseñar y disfrutan haciéndolo, demostrando iniciativa por seguir mejorando su desempeño.

De acuerdo con la TAD, los seres humanos tienden de manera innata a desear el máximo desarrollo psicológico de acuerdo con sus intereses y necesidades, esforzándose para ello en superar los retos y desafíos que se les plantean cotidianamente. Mientras que, al mismo tiempo, acumulan las sensaciones que les originan esas experiencias vitales, aunque esta tendencia del comportamiento humano no se realizaría automáticamente, sino que dependería sobre todo de los estímulos que ofrece el entorno o ambiente. Esta teoría asume una aproximación orgánico-dialéctica donde el contexto puede favorecer o frustrar esa tendencia activa y natural hacia el crecimiento psicológico con integración de las experiencias intrapsicológicas e interpersonales positivas en una misma unidad, lo que pondría de manifiesto el determinante papel que juega la interpretación del contexto por parte del individuo (Deci y Ryan, 2000; Raposo et al., 2020).

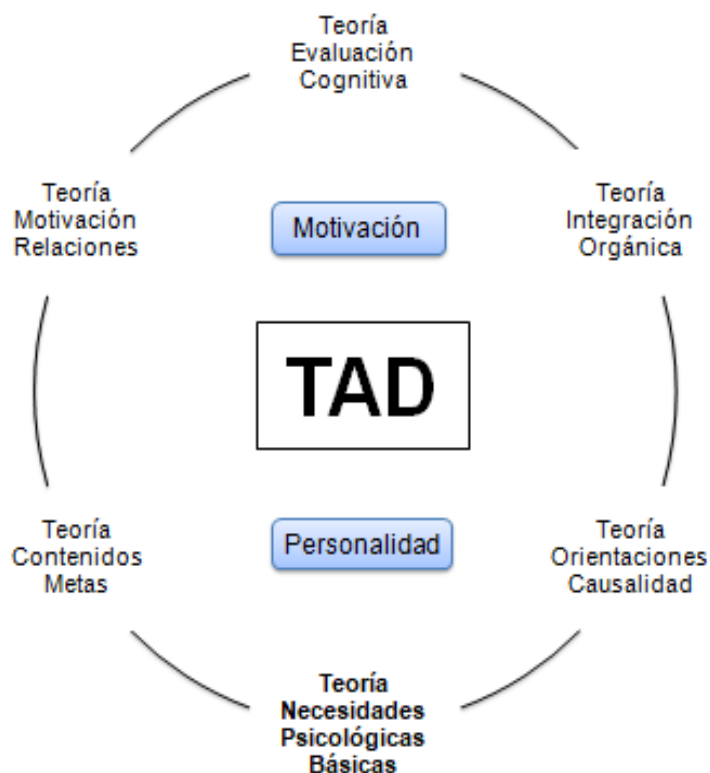
Según su marco teórico, el individuo actuaría en su contexto de manera activa, buscándole sentido y mostrando comportamientos intencionales por su bienestar, puesto que el ambiente socio-cultural con sus condicionantes puede llegar a actuar como un medio que facilita e impulsa o, por el contrario, interfiere y dificulta la salud psicológica de la persona en cuestión. De esta forma, la teoría defiende la importancia que tiene la evolución de los recursos internos del individuo para el adecuado desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la propia conducta, enfatizando la función que juegan las necesidades psicológicas fundamentales como base de la automotivación e integración plena del ser humano.

Con todo ello, la premisa esencial de esta teoría consiste en concebir al ser humano como un agente psicosocial activo que se orienta en todo momento al crecimiento y desarrollo personal. Así pues, constituye una propuesta de modelo explicativo sobre la motivación humana que ha sido abordada en diversos contextos: laboral, educativo, deportivo, sanitario, etc., determinando en qué medida los individuos se involucran o no libremente en la realización de sus actividades profesionales con una óptima motivación (Ryan y Deci, 2000; Van den Broeck et al., 2009; Vansteenkiste y Ryan, 2013). Tal y como sostiene Vargas (2012), “las personas autodeterminadas se ven a sí mismas como las iniciadoras de su propia conducta, seleccionan los resultados y eligen una línea de actuación que las lleve a lograr esos resultados” (p. 158).

A su vez, la TAD proporciona una explicación holística de la motivación humana, apoyándose a través de seis mini-teorías complementarias puesto que ha incorporado un gran número de mejoras a lo largo de los años (Figura 12), si bien, la TAD en su conjunto es mucho mayor que la suma de sus partes (Carlin, 2019b; Stover et al., 2017). Entre ellas, la que ocupa el estudio de esta investigación doctoral, la Teoría de las NPB o en su denominación inglesa BNT (*Basic Needs Theory*), busca comprender al ser humano como un organismo activo que persigue comprometerse en aquellas actividades que le generan satisfacción en sus necesidades psicológicas, posibilitándole como consecuencia un bienestar y rendimiento psicológico saludable (Ryan y Deci, 2000).

Figura 12

Macro teoría de la autodeterminación



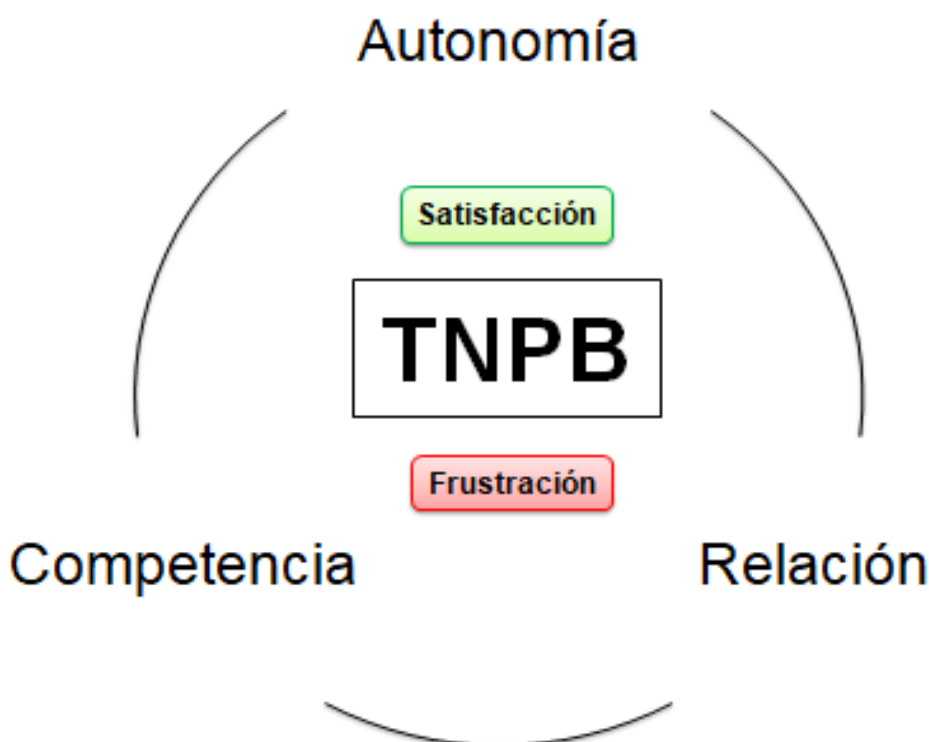
Nota. Adaptado de Decy y Ryan (2008b, p. 182).

De esta forma, las seis mini-teorías que configuran la TAD tienen como aspecto en común que se interrelacionan por el enfoque organísmico-dialéctico de interacción entre individuo y contexto, unido estrechamente por la función que realizan las NPB. La misma teoría sostiene la existencia en la naturaleza humana de estas NPB como procesos fundamentales que pueden satisfacer la motivación personal e individual para el adecuado funcionamiento psicológico o, llegar a frustrarlo con repercusiones negativas para la

estabilidad emocional de las personas. En este sentido, diversos estudios han registrado que las fluctuaciones en los niveles de estos fundamentos psicológicos pueden llegar a predecir el bienestar psicológico tanto a largo plazo como de forma diaria (Deci et al., 1989; Ilardi et al., 1993; Reis et al., 2000). Así, en los postulados de la mencionada teoría (Deci y Ryan, 2000; Sheldon y Elliot, 1999), para que el ser humano consiga ese mencionado buen rendimiento personal debe tener cubiertas específicamente tres NPB (Figura 13).

Figura 13

Teoría de las necesidades psicológicas básicas



Nota. Adaptado de Deci y Ryan (2008b, p. 182).

Concretamente, se trata de los continuos nutrientes que el organismo necesita para un desarrollo óptimo y saludable; siendo un elemento innato, universal y esencial para el bienestar personal (Chirkov et al., 2005). En función del grado de consecución de estas NPB, el nivel de motivación autodeterminada (es decir, propio e intrínseco de uno mismo), será de mayor o menor intensidad. Por ello, la TAD (Deci, 1971; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000) afirma que las personas actuarán motivadas por los siguientes fundamentos psicológicos básicos:

- (a) Necesidad de autonomía o la sensación de ser el origen de la propia acción (*autonomy*). Hace referencia a sentirse que uno es el origen de las propias

decisiones y actos, estando en concordancia con los valores propios en lugar de estar controlado por fuerzas externas o presiones internas. Se refiere pues al deseo de seleccionar y organizar experiencias libremente y que sean al mismo tiempo congruentes con un sentido integrado de sí mismo.

- (b) Necesidad de competencia o la capacidad de llevar a cabo un objetivo (*competence*), lo que significa sentirse eficiente a la hora de afrontar diferentes situaciones percibidas como potencialmente problemáticas. Estaría enmarcada por la intención de tener un efecto sobre el contexto, alcanzándose los resultados deseados y cumpliéndose los desafíos propuestos.
- (c) Necesidad de relación o la sensación de sentirse integrante de un grupo social (*relatedness*). Hace referencia a sentirse conectado de forma recíproca con los demás, estableciendo una conexión íntima y comprometida con la comunidad, es decir, un sentimiento de afiliación y pertenencia. En consecuencia, estaría asociada a una relación satisfactoria con las familias, amigos, compañeros y receptores del trabajo, su propio alumnado, sintiéndose aceptado por su parte.

La TAD no subestima las necesidades fisiológicas primarias ni superiores de autorrealización propuestas por otras jerarquizaciones como la *Pirámide de Abraham Maslow*, según la cual, un ser humano tiende a buscar: seguridad, socialización, estima, conocimiento y estética (Abós, 2019). Si bien, prioriza las anteriores NPB por ser los referentes que guían el comportamiento del individuo a la hora de plantearse e intentar alcanzar sus metas personales. Por ejemplo, si las personas son conscientes de una necesidad básica como meta objetiva, es más que probable que se esforzarán voluntariamente por conseguirla en la medida de lo posible a través de situaciones que se lo proporcionen. Es por ello que la NPB deben estar cubiertas continuamente para que los individuos sean capaces de desarrollarse óptimamente y de funcionar saludablemente, otorgándolas por tanto un papel fundamental para el desarrollo eficaz y el bienestar en la vida diaria. De esta forma, ninguna podría resultar frustrada sin consecuencias negativas para el individuo. Además, cabe señalar que las NPB son consideradas como universales e innatas, sin variar su funcionamiento independientemente del género o de los contextos culturales (Chen et al., 2015; Chirkov, 2009; Vargas, 2012).

A este efecto, la TAD advierte del fenómeno de la satisfacción de estas NPB (SNPB), *Basic Psychological Need Satisfaction*, que se relacionan con el bienestar y

consecuencias positivas percibidas por las personas (Sylvester et al., 2012). Mientras que, inversamente, la frustración de las mismas (FNPB) o *Basic Psychological Need Frustration*, como polo diferenciado, en concreto opuesto y antagónico, predice el mal funcionamiento o malestar de las personas en su contexto vital (Longo et al., 2018). De hecho, la FNPB se refiere a las sensaciones negativas que experimentan los individuos cuando aprecian que sus NPB están siendo activamente minadas y limitadas por la acción de otros significados (Bartholomew et al., 2014). Esto explicaría en cierta medida por qué los individuos no pueden prosperar si no se cumplen las tres necesidades de autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 2008a, 2008b; Ryan y Deci, 2000).

Así pues, la FNPB en cualquiera de ellas, podrá ser el origen o causa de conductas desfavorables que pueden desembocar en la desmotivación laboral (Deci et al., 1989; Gagné y Deci, 2005), además de asociarse a la aparición de patologías psicológicas como el estrés en el trabajo o de mayor gravedad, el síndrome de burnout e incluso, propensión hacia el ausentismo en el contexto laboral (Abós, 2019; Dweck, 2017; Van den Broeck et al., 2009). En la misma línea, estudios en el profesorado han demostrado una relación negativa entre la frustración de estas tres NPB y el compromiso laboral hacia su trabajo (Aldrup et al., 2017). En concreto, estudios como los de Klassen et al. (2012) han señalado la necesidad de competencia y relación de los estudiantes como fuertes predictores del posible enfado, disfrute y engagement de los docentes a la hora de impartir sus clases. De forma similar, investigaciones precedentes han corroborado este papel mediador de las NPB en los profesionales de la EF escolar (Bartholomew et al., 2014). Es por ello que la TNPB, a través de la TAD, ha sido utilizada en la presente tesis doctoral para estudiar el estrés laboral, burnout y engagement en los participantes consultados.

Solo la motivación intrínseca se relaciona con el compromiso y alto desempeño laboral. De hecho, puede decirse que pocas son las personas cuya motivación sea intrínseca en el trabajo (es decir, que hacen lo que realmente les gusta o realizan como personas), lo que no significa que la actividad laboral no pueda ser efectuada bajo una motivación autónoma donde se sientan comprometidos y esfuercen al máximo. (Vargas, 2012, p. 161)

Para estas teorías dentro del contexto laboral, los trabajadores se mostrarían más comprometidos hacia sus tareas y con una mayor satisfacción hacia su profesión a la hora de satisfacer de forma positiva sus necesidades básicas: (a) autonomía para la toma de

decisiones en tareas cotidianas que facilitará su autorregulación y responsabilización con ellas, (b) competencia en un sentido de aceptación sobre las propias capacidades y potencialidades durante la actividad profesional, y (c) relación de socialización interpersonal basada en el respeto y la consideración, experimentada intensamente durante el trabajo (Carlin, 2019a, 2019b; Vargas, 2012; Yates, 2014). Asimismo, mayores niveles de las tres mencionadas necesidades serían indicadores del bienestar laboral y profesional, elevando los niveles de energía y vigor que se traducen en un mayor esfuerzo y concentración para el trabajo (Deci y Ryan, 2000; Ilardi et al., 1993; Schaufeli et al., 2002). De esta forma, las tres necesidades señaladas influirían en la motivación de los profesionales, lo que también podrá redundar en un mayor compromiso y productividad (Deci et al., 2001; Gagné et al., 2000).

En este sentido, la teoría de la NPB argumenta que los contextos laborales que conducen al profesorado a una adecuada percepción o incremento de: (a) su autonomía docente a la hora de actuar con libertad sin imposiciones (véase, elegir responsabilidades en propuestas y labores concernientes al desarrollo de su centro educativo o asumir iniciativas en su proceso de enseñanza), (b) sentirse competente y eficaz durante su acción pedagógica (por ejemplo, percibir que se dispone de los recursos suficientes para hacer frente con éxito a las exigencias laborales: docencia, evaluaciones o reuniones con familias, entre otras) y (c) experimentar además en el entorno una buena relación de conexión con los demás agentes educativos (por caso, sentirse integrados de forma cálida y estrecha con los compañeros, estudiantes y familias), potenciarán de forma más que notable el desarrollo de un estado motivacional de tipo intrínseco hacia el trabajo. Es decir, se potenciará la orientación motivacional más autodeterminada, generando influencias y consecuencias positivas de tipo afectivo, cognitivo y comportamental para el profesorado; entre ellas, su adecuado funcionamiento, compromiso y desempeño profesional (Abós, 2019; Klassen et al., 2012; Van Den Berghe et al., 2014a).

Si bien, como ya se ha mencionado, el constructo de satisfacción y frustración de las NPB es disímil (Longo et al., 2018; Vansteenkiste y Ryan, 2013). Por ejemplo, en el caso de la necesidad psicológica de relación, si un docente no tiene buenas interacciones con sus compañeros por no sentirse cercano ni con afinidades comunes, presentará baja satisfacción. O bien, si ese mismo docente no puede tener buenas relaciones con el resto de compañeros porque éstos le rechazan, presentará frustración (Sánchez, 2014; Sánchez et al., 2014). Por ello, en este marco del trabajo, si el profesorado experimenta obstrucciones

o presiones “por arriba” (véase, cumplir obligadamente con un plan de estudios o colaborar forzosamente con otros compañeros de trabajo no deseados) y “por debajo” (por ejemplo, la sensación de desinterés o falta de motivación por parte de los estudiantes), se desmotivará progresivamente en su ejercicio cotidiano como docente, o incluso, una ausencia total de motivación laboral o amotivación (Raposo et al., 2020; Stover et al., 2017; Vargas, 2012). Asimismo, el profesorado se sentirá frustrado en su necesidad de competencia si percibe que tiene una destreza insuficiente y escasos conocimientos a la hora de impartir determinados contenidos de su materia o también, porque no tiene la oportunidad de demostrar sus virtudes y cualidades como docente a causa de dificultades en su trabajo (entre ellas, instalaciones inadecuadas o falta de tiempo para sus clases). Igualmente, estos docentes podrían sentirse frustrados en su NPB de autonomía, si se vieran obligados desde su centro de trabajo a seguir un determinado plan de estudios o enfoque metodológico durante sus enseñanzas (Coterón et al., 2020; Van den Broeck et al., 2009).

Sin embargo, cuanto más elevada sea la motivación autodeterminada del profesorado mejor desempeñará su labor docente, demostrando seguramente una mayor implicación hacia sus labores encomendadas (Klassen et al., 2012; Pelletie et al., 2002; Van Den Berghe et al., 2014b). En contraposición, la frustración o no sentimiento de consecución plena en las NPB estará asociado posiblemente a conductas en su trabajo desadaptativas tales como menor motivación intrínseca y, por consiguiente, mayor motivación extrínseca e incluso, la desmotivación. En consonancia, el profesorado que perciba adecuadamente sus necesidades psicológicas y por tanto una mayor motivación autónoma, posiblemente tienda a reflejarlo en sus enfoques de enseñanza para su materia, caracterizándose por ser más deliberativos y propicios a la hora de fomentar las NPB entre su propio alumnado (Abós, 2019; Carson y Chase, 2009; Coterón et al., 2020; Taylor et al., 2008; Usán et al., 2018a, 2018b; Washburn et al., 2020).

Así pues, desde el marco de la TAD, cuanto más autodeterminada es la motivación, menor la probabilidad de que el profesorado experimente estrés en el trabajo y síntomas de burnout (Deci y Ryan, 2008b). De hecho, de acuerdo con Ellis y McClintock (1993), la mencionada frustración estaría enmarcada dentro de las creencias irracionales adquiridas, donde el individuo se exige salir de la incomodidad para sentirse mejor de inmediato. Tal y como afirman Amsel y Penick (1962), la frustración sería capaz de activar los mismos mecanismos de defensa neuronales que los sentimientos negativos de la ira y del miedo.

La frustración es un estado o respuesta del organismo que se desencadena cuando un sujeto experimenta una devaluación sorpresiva en la calidad y cantidad de un reforzador apetitivo, en presencia de señales previamente asociadas a un reforzador de mayor magnitud. (Amsel y Penick, 1962, p. 170)

De tal manera que las NPB se configuran como los nutrientes que son esenciales e imprescindibles para la proactividad, el funcionamiento óptimo y la salud psicológica de cualquier profesional en su puesto de trabajo. Cada una de ellas, tiene un papel transcendental en el desarrollo y bienestar en la vida diaria, siendo mediadores psicológicos que influirán en el rendimiento y motivación personal, en concreto, de tipo autodeterminada. Así pues, acercándose a una definición conceptual de la NPB como un estado energizante que conduce hacia la salud, el bienestar y rendimiento, Deci y Ryan (2000) afirman que: “son los nutrientes innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229). Para estos autores, las NPB se caracterizan y son consideradas fundamentalmente como: (a) innatas al organismo, es decir, son evidentes en todas las etapas del desarrollo y no son aprendidas del medio social, y (b) universales, en cuanto son inherentes y prevalecen en importancia, independientemente de las características socioculturales. Por tanto, los trabajadores deben participar en continuos cambios con su entorno o ambiente para cubrirlas, lo que les permite preservar, mantener o mejorar su rendimiento profesional, por lo que condicionan la salud psicológica, y su frustración se asocia a un funcionamiento inefectivo en el desempeño profesional. En suma, los contextos laborales que promueven la autonomía, la competencia y la relación tienen un impacto positivo en el bienestar de los trabajadores.

Capítulo II

BURNOUT Y ENGAGEMENT

CAPÍTULO II

BURNOUT Y ENGAGEMENT

El segundo capítulo se ha intentado teorizar sobre el principal consecuente del estrés laboral, el síndrome de burnout. Primeramente, se asientan las bases conceptuales que lo han delimitado a través de los antecedentes históricos del constructo. Para ello, se concretan los componentes o dimensiones que finalmente ha consensuado la gran mayoría de la comunidad científico-académica de cara a su diagnóstico y medición: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional. Así pues, son varias las definiciones y teorías que han desempeñado un papel fundamental a la hora de comprender este fenómeno y orientar su investigación. Por ello, se analizan los enfoques principales que han tratado de explicar en este síndrome tanto el origen de su aparición como el proceso de su manifestación o desarrollo en los trabajadores, lo que ha dado lugar a hipotetizar mediante una proliferación considerable de estudios empíricos en cuanto a los factores y variables que lo desencadenan e influyen, sobre todo, en aras de prevenir sus nefastas consecuencias y repercusiones para los profesionales que lo padecen. Igualmente, se realiza el mismo recorrido con epígrafes similares para el constructo considerado como el polo opuesto positivo: el engagement.

II.1. MARCO TEÓRICO SOBRE EL SÍNDROME DE BURNOUT

II.1.1. ESTRÉS LABORAL CRÓNICO COMO BURNOUT: CONCEPTO, EVOLUCIÓN, COMPONENTES Y MEDICIÓN

Una manera de comenzar la aproximación conceptual del constructo es analizar semánticamente las dos palabras que lo componen tanto síndrome como burnout. Por un lado, acerca de la palabra síndrome de origen griego (concurso), la RAE (2019) contempla dos acepciones: (a) “conjunto de síntomas característicos de una enfermedad o un estado determinado”, y (b) “conjunto de signos o fenómenos relevadores de una situación generalmente negativa”. De acuerdo con Tejero y Fernández (2007) desde este análisis

semántico, la mencionada palabra podría emplearse para referirse tanto a los síntomas de una afección menor como un trastorno patológico. Por otro lado, el anglicismo *burnout* tiene su origen en el verbo *to burn out*, que viene a significar “quemarse o consumirse” o en su acepción como adjetivo *burned* se refiere a “calcinado o apagado” (Carlin y Garcés de la Fayos, 2010; Maslach, 2009; Tejero et al., 2010). De tal forma, teniendo en cuenta ambas aportaciones el síndrome de burnout, podría traducirse al español como “síndrome de quemarse o estar quemado”.

Esta simple aproximación ya proporciona al lector un primer acercamiento clarificador sobre el contenido del propio constructo, en palabras de Bermejo (2011): “nos sugiere en cualquier caso la aparición de emociones negativas en un proceso gradual y lento provocado por agentes externos pero determinado por las características del material que arde” (p. 50). En consecuencia, es un término a priori muy categórico que transmite inicialmente una visible manifestación de deterioro o desgaste (Menéndez y Moreno, 2006; Schaufeli y Buunk, 2003). Aunque como advierte Olivares (2017): “la denominación estar quemado sugiere una comprensión errónea del síndrome, ya que pudiese ser entendido como el término de un proceso o su consecuencia final, configurándose como una concepción estática, que no obedece a la real naturaleza del fenómeno” (p. 60).

Por tanto, es una evidencia que han sido numerosas las traducciones del término anglosajón a la lengua española, contribuyendo todavía hoy en la actualidad a cierto desconcierto entre la comunidad científica. Incluso, tal es la variedad de terminología empleada que estudiosos en la temática como Gil-Monte (2003) recopila y agrupa un total de diecinueve acepciones diferentes en habla hispana agrupadas en torno a tres taxonomías de denominaciones:

- (a) Del español al término original anglosajón de *burnout*: síndrome de quemarse por el trabajo, síndrome de estar quemado en el trabajo, síndrome de quemarse en el trabajo, síndrome de estar quemado, síndrome del quemado y quemazón profesional.
- (b) Fundamentadas en el contenido semántico de la palabra o de la patología: desgaste psicológico por el trabajo, desgaste ocupacional, desgaste profesional, agotamiento profesional y síndrome de cansancio emocional.
- (c) Equiparadas al constructo de estrés laboral: estrés crónico laboral asistencial, estrés laboral asistencial, estrés profesional y estrés laboral.

En cuanto al origen histórico del término burnout, Sánchez et al. (2015), entre otros, nos recuerdan que a lo largo del siglo pasado ya existían descripciones del fenómeno con evidencias tanto literarias como cinematográficas. Véase, a modo de ejemplo entre esas pruebas, la novela de Green en 1963 bajo el título *A burn out case*. Llegándose en la misma a describir la conceptualización del término, de forma muy similar como en la actualidad, aunque sin captar la atención e interés suficiente por parte de la comunidad científica del aquel entonces (Ayuso y Guillén, 2007; Garcés de los Fayos, 1998). En relación con este asunto, parece existir un cierto consenso sobre dos etapas históricas por las que ha transcurrido la investigación del fenómeno del burnout, siendo muy prolífera en su corta existencia: (a) pionera, y (b) empírica (Maslach et al., 2001; Olivares, 2017; Tejero-Acevedo et al., 2002; Torres et al., 1997).

Sobre la primera etapa pionera, se encuentra el legítimo origen histórico de su denominación, atribuyéndoselo al menos terminológicamente al psiquiatra estadounidense Herbert Freudenberger a mediados de la década los setenta (Carlin y Garcés de la Fayos, 2010; Carlin 2019a, 2019b; Manzano y Ayala, 2013). Freudenberger, a través de su trabajo clínico en el centro *Free Clinic* para toxicómanos de Nueva York, observó cómo los trabajadores con el paso de los años experimentaban gradualmente agotamiento emocional caracterizado por una pérdida paulatina de motivación y dedicación. Para encuadrar clínicamente este estado psicopatológico relacionado con el ámbito del trabajo con una particular sintomatología psicosomática, específicamente utilizó la palabra *burnout*, empleada por aquel entonces también en alusión a los efectos del consumo crónico de sustancias tóxicas de abuso.

Este médico y psiquiatra enfocó el síndrome desde una perspectiva clínica y estrictamente individual, describiendo a los profesionales que lo sufrían como menos sensibles, poco comprensivos y agresivos en el trato hacia sus pacientes, lo que conllevaba con el paso del tiempo un proceso de deterioro en la calidad sobre los cuidados profesionales a los usuarios del servicio. Más concretamente, Freudenberger habló de “una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” (Freudenberger, 1974, en Vicente de Vera, 2017, p. 37).

Pero no será hasta la década de principios de los ochenta en la segunda etapa empírica, también en Estados Unidos, cuando comience la gran eclosión de trabajos científicos acerca del fenómeno debido a la elevada divulgación de modelos tanto teóricos

como empíricos sobre su naturaleza. Particularmente, gracias a las aportaciones de la psicóloga social Cristine Maslach, quien estudiaba en aquel momento las respuestas emocionales de los empleados en las profesiones de ayuda a personas. Así, se considera a esta autora como la pionera del estudio del síndrome del burnout debido a sus relevantes contribuciones teórico-empíricas que posicionaron a este síndrome como fenómeno de estudio transcultural y global a nivel mundial (Moreno-Jiménez et al., 2005; Olivares, 2017).

Su constante e inagotable abordaje en la temática tuvo como resultado el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), siendo la primera herramienta psicométrica confeccionada para su investigación (Maslach y Jackson, 1981a, 1981b, 1986), además del consiguiente planteamiento de este instrumento en términos operacionales con el objeto de acotar los factores del síndrome mediante una estructura tridimensional:

- (a) Agotamiento emocional (*Emotional exhaustion*). El profesional percibe que ya no es capaz de entregarse a su trabajo con plenitud, sintiéndose que ha llegado a su límite tanto físico como psíquico. La persona no responde a las demandas laborales por percibir sus recursos personales agotados, entre sus síntomas asociados cabe resaltar el desgaste, la pérdida de energía e incluso la fatiga. Esta dimensión del síndrome se postula como el elemento clave del burnout, siendo la respuesta de los profesionales por sentirse que no pueden dar más de sí mismos (Maslach y Leiter, 2008).
- (b) Despersonalización (*Depersonalisation*). El profesional se distancia de aquello que le incomoda, en este caso las personas receptoras de su propio trabajo. Como resultado, el profesional siente hacia dichas personas actitudes negativas, inapropiadas, cínicas e insensibles. Los usuarios del servicio prestado son percibidos por los profesionales de manera deshumanizada debido al endurecimiento e indiferencia afectivo-emocional.
- (c) Baja realización profesional (*Lack of professional accomplishment*). El profesional se siente poco desarrollo o realizado en su trabajo, manifestándose una marcada baja autoestima por su vida profesional y percatándose de que las demandas exceden su capacidad para atenderlas competentemente. Lo que se acompaña de algunos sentimientos como desilusión e incapacidad al comprobarse el incumplimiento de las expectativas laborales.

Así, la profesora Maslach y colaboradores designaron como síndrome de burnout las respuestas emocionales de los profesionales dedicados a oficios que prestaban servicios de cara al público, entre ellos, la asistencia sanitaria, los servicios sociales o la enseñanza. En suma: “un síndrome tridimensional caracterizado por el agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas proporcionándoles cuidados de algún tipo” (Maslach y Jackson, 1981, en Vicente de Vera, 2017, p. 39). Esta definición sintomática ha sido utilizada de forma casi unánime por los distintos estudiosos, siendo la conceptualización más universalmente aceptada como fenómeno social y científico, aunque este nuevo enfoque supuso abordar el síndrome de burnout desde una perspectiva psicosocial como el producto del estrés laboral relacionado con una determinada condición del trabajo (Martínez, 2010; Maslach, 2009).

Al igual que Freudenberger, Maslach y colaboradores decidieron elegir la misma terminología de *burnout* que se utilizaba de forma coloquial entre los abogados californianos a la hora de describir la pérdida gradual de responsabilidad en el trabajo y el aumento del desinterés cínico hacia los compañeros de oficio. Este término también era popularmente utilizado para el ámbito físico-deportivo, aludiendo al estado en el que los deportistas no conseguían los resultados esperados en su rendimiento a pesar de entrenarse a fondo (Carlin y Garcés de los Fayos, 2010; Garcés de los Fayos, 1998). A partir de entonces, el concepto de burnout fue evolucionando y abordándose de múltiples maneras con el fin de explicar el síndrome de quemarse en el trabajo (Olivares, 2017; Schaufeli y Buunk, 2003). Si bien, será con las aportaciones del citado modelo de Maslach y colaboradores cuando emerjan otras alternativas, abriéndose diferentes líneas de investigación que continúan vigentes en la actualidad.

A continuación, siguiendo el núcleo de su delimitación conceptual, se contemplan algunas concepciones más significativas del burnout con su respectiva autoría, a la hora de facilitar una mayor comprensión acerca de la evolución explicada anteriormente sobre su devenir conceptual (Ayuso, 2006; Carlin, 2019a, 2019b; Tejero, 2006; Vicente de Vera, 2017). Para su presentación, se ha decidido agruparlas en torno a diferentes posicionamientos teóricos según cómo se haya ido desarrollando la idea del síndrome: (a) como agotamiento, (b) relacionado explícitamente con el estrés laboral, y (c) asociado a otras causas.

(a) Burnout concebido como agotamiento:

- Freudenberger (1974) lo define como una sensación de fracaso y existencia agotada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías y recursos personales del trabajador.
- Pines y Kafry (1978) y Pines y Aronson (1988) lo asemejan a un estado severo de tres tipos de agotamiento a nivel físico, emocional y mental. Se produce como consecuencia de estar implicado el profesional en situaciones de su trabajo que le afectan emocionalmente durante largos periodos de tiempo.
- Shirom (1989) indica que el burnout es un producto directo de la dimensión de agotamiento. Como resultado, el trabajador percibe una disfunción en sus esfuerzos de afrontamiento que le producen un descenso en sus recursos personales de cara a afrontar las situaciones estresantes de su trabajo.

(b) Burnout relacionado explícitamente con estrés laboral:

- Cherniss (1980) lo describe como un proceso transaccional de estrés y tensión en el trabajo secuenciado en tres momentos: (1) primer momento de desequilibrio estresante entre demandas laborales y recursos personales para atenderlos, (2) segundo momento de respuesta emocional a corto plazo por este desequilibrio en la que se produce ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento, y (3) tercer momento donde el trabajador manifiesta cambios de actitud y conductuales con un afrontamiento defensivo caracterizado por un trato cínico e indiferente hacia los usuarios del servicio.
- Blase (1982) aporta que la percepción de un alto estrés laboral como consecuencia de un exceso de demandas en el trabajo puede conllevar como respuesta el síndrome de burnout. Por tanto, lo concibe como una respuesta a la acumulación de un estrés negativo y crónico en el trabajo.
- Cronin-Stubbs y Brophy (1985) proponen que el burnout se trata de una respuesta inadecuada, emocional y conductual a los estresores ocupacionales.
- Gil-Monte y Peiró (2000) o Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2005) exponen que el síndrome de quemarse por el trabajo es una respuesta al estrés laboral crónico que se caracteriza tanto por el desarrollo de una idea de fracaso profesional, la

cognición de sentirse agotado emocionalmente como actitudes negativas hacia las personas con las que se trabaja, lo que repercute nocivamente en la organización y el propio trabajador con disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas.

(c) Burnout asociado a otras causas:

- Edelwich y Brodsky (1980) defienden que se trata de una pérdida progresiva de idealismo y motivación en los profesionales a causa de las condiciones de su trabajo. Todo profesional pasa por cuatro etapas: (1) entusiasmo, la energía es desbordante con elevadas aspiraciones; (2) estancamiento, no se cumplen las expectativas originales con el trabajo; (3) frustración, el trabajo carece de sentido por problemas emocionales, físico y conductuales; y (4) apatía, se evidencia indiferencia hacia el trabajo.
- Brill (1984) propone que se trata de un estado disfuncional y disfórico hacia el trabajo relacionado con el incumplimiento de las expectativas previas. En un puesto de trabajo en el que el profesional antes había funcionado bien ya no puede conseguirlo y necesita ayuda externa.
- MacPherson (1985) afirma que la aparición del burnout unido al estrés laboral podría estar más relacionada con el aburrimiento, rutina y estancamiento profesional.
- Smith y Nelson (1983) y Smith et al. (1988) argumentan que no es posible ofrecer una definición concisa del fenómeno debido a que el conjunto de síntomas, conductas y actitudes son únicos para cada persona y dependen directamente de las características individuales de cada trabajador.
- Friesen y Sarros (1989) consideran que entre las principales causas para el burnout no solo se encontraría el estrés laboral, sino la insatisfacción y falta de motivación hacia el trabajo.
- Leiter (1992) asemeja el burnout a una crisis de autoeficacia, distanciándolo del agotamiento y estrés laboral.
- Schaufeli y Ezzmann (1998) lo conciben como un estado mental negativo y persistente relacionado con el agotamiento, acompañado de estrés excesivo,

sensación de eficacia reducida y disminución de la motivación en el trabajo, de tal manera que para estos autores el burnout se perpetúa así mismo debido a estrategias de afrontamiento inadecuadas.

Con todo ello, a partir del desarrollo conceptual sobre burnout, se han podido diferenciar dos perspectivas: una clínica y otra psicosocial (Gil-Monte y Peiró, 1997, 2000; Tejero-Acevedo et al., 2002). Por una parte, la aproximación clínica considera el síndrome de burnout como un estado que entraña sentimientos y conductas asociados al estrés laboral; por tanto, el trabajador siente burnout como consecuencia del mismo. Como se ha visto, en esta dirección se encaminaron los trabajos iniciales de autores como Freudenberger o Pines y Arosón, entre otros. Por otra parte, en la aproximación psicosocial, el burnout podría concebirse como un proceso desarrollado por la interacción entre los condicionantes del entorno laboral y las características personales del trabajador, mediando en la relación de estrés percibido y consecuencias. Se trataría pues de la respuesta al estrés laboral cuando fallan las estrategias de afrontamiento ante situaciones amenazantes en el trabajo, tal y como contemplaron en su momento las aportaciones de primigenias de Maslach y colaboradores (Martínez, 2010; Vicente de Vera, 2017).

A modo de síntesis, sobre el recorrido histórico del burnout, puede afirmarse que todavía no se ha conseguido delimitar con rigor una concepción unánimemente aceptada sobre este fenómeno. Por ejemplo, como dice Olivares: “Orígenes populares no académicos del síndrome contribuyeron a etiquetar el fenómeno de forma imprecisa, configurándose un vasto volumen de perspectivas y postulados emergentes que dificultó, en un primer momento, la claridad conceptual” (2017, p. 59). No obstante, a pesar de la variedad de aportaciones y perspectivas todas apuntan al burnout como fruto de un proceso temporal prolongado donde el profesional se ve sometido crónicamente a situaciones estresantes del ámbito laboral. Ante estos eventos, utiliza estrategias de afrontamiento poco adecuadas o ineficientes que le impiden responder a las demandas y presiones de su trabajo, llegándose a manifestar los señalados síntomas de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional por el contexto laboral.

Existe una diferencia clave entre burnout como estado o como proceso, ya que el burnout como estado entraña un conjunto de sentimientos y conductas asociadas al estrés que plantean un etiquetamiento, un resultado final. Mientras que la concepción como proceso, lo aborda como un particular mecanismo de afrontamiento al estrés que implica fases en su desarrollo. (Carlin, 2019a, p. 13)

Como se ha podido observar en los párrafos anteriores, la conceptualización del término burnout se trata de una tarea ardua y difícil, no exenta de confusión a la hora de delimitarlo como constructo. De hecho, son varios los conceptos que se han relacionado con el síndrome de burnout a través del tiempo, lo que ha supuesto cierto desconcierto en cuanto a su delimitación adecuada, impacto verdadero e integración acertada en los campos de estudio existentes. Por ello, se hace imprescindible distinguir el síndrome de burnout de otros constructos similares o parecidos, los cuales, si bien se relacionan, no llegan a ser equivalentes (Carlin, 2019a; Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Schaufeli y Buunk, 2003; Vicente de Vera, 2017). Así pues, la literatura contempla los siguientes conceptos diferenciales sobre el burnout:

- Tedio: muy similar al burnout, pero es más que el aburrimiento o repetición insatisfactoria de esquemas y procedimientos en el trabajo. Por tanto, determinados autores como son Pines y Keinan (2005) lo reservan para profesionales cuyas ocupaciones en su trabajo no conllevan trato o relación directa con las personas. Además, el tedio o aburrimiento puede resultar de cualquier tipo de presión ya sea por ausencia de motivación o la falta de innovación en el ámbito laboral del trabajador.
- Alineación: tendría efectos parecidos al burnout a nivel emocional, cognitivo y de motivación, aunque se origina cuando un profesional no tiene libertad para realizar una tarea determinada en el trabajo. Mientras que, en el burnout, a pesar de que el trabajador tiene la total libertad de realizarla sin ausencia de límites, la situación laboral incontrolable hace que se perciba como irrealizable e incapaz de llevarla a cabo (Cherniss, 1993).
- Insatisfacción laboral: directamente relacionada con el logro profesional en el trabajo y el malestar producido por alguno de sus elementos sin llegar a desgastarle (a modo de ejemplo: salario, jornada laboral, etc.), mientras que el trabajador con burnout muestra incapacidad emocional y fisiológica para continuar el trabajo en las mismas condiciones. Además, la insatisfacción laboral se relaciona con la actitud general del profesional hacia su trabajo y carece de uno de los componentes característicos del burnout, la despersonalización. Asimismo, no necesariamente la insatisfacción tiene que estar ligada a elevados niveles de burnout, aunque ambos pueden coexistir (Bòria et al., 2012).

- **Fatiga:** hace referencia a una pérdida temporal de la capacidad de ejecutar un trabajo debido a una realización continuada. En la fatiga aparecen principalmente síntomas físicos adversos. Por ello, no se necesita un tiempo prolongado para su recuperación, pudiéndose producir por una experiencia positiva de logro y éxito en el trabajo. Por el contrario, el burnout con síntomas psicológicos y físicos se encuentra ligado al agotamiento e incluso probablemente se acompañe de un sentimiento de fracaso laboral que perdure a largo plazo (Martínez, 2010).
- **Depresión:** posiblemente se trata del concepto más difícil de diferenciar sobre el burnout debido a que ambos comparten sentimientos de cansancio y fracaso, aunque el burnout se encuentra más relacionado a los contextos específicos del trabajo, mientras que la depresión en cambio se refiere a un fenómeno global que interfiere la actividad cotidiana de las personas por un bajo estado de ánimo. Así pues, la depresión es independiente del contexto y afecta a todas las esferas de la vida. Asimismo, el sentimiento de culpa suele acompañar a la depresión, mientras que para el burnout relacionado con el contexto laboral predominan las emociones de rabia y cólera (Manassero et al., 2003; Parra, 2007).
- **Ansiedad:** a diferencia del burnout, tiene una naturaleza anticipatoria caracterizada por un temor o miedo ante una circunstancia considerada amenazante o peligrosa que todavía no ha sucedido. Se puede distinguir como estado transitorio ante un hecho determinado o como rasgo de la personalidad permanente y generalizado (Menéndez y Moreno, 2006).
- **Indefensión laboral:** se trata de la creencia subjetiva que lleva al profesional a pensar que no puede cambiar o afrontar una determinada situación en el trabajo al percibir que sus actuaciones no resultarán lo suficientemente útiles. Como consecuencia, el trabajador pierde la confianza en sí mismo y tiende a comportarse de forma pasiva en el trabajo (Tejero, 2006).
- **Mobbing:** se trata del acoso o presión psicológica a la que se ve sometido un trabajador por un grupo o persona de su entorno laboral durante un periodo no menor a seis meses, estableciéndose un conflicto asimétrico donde el

profesional no tiene la oportunidad de defenderse de esa amenaza (Rodríguez et al., 2006).

- Estrés: se ha podido comprobar anteriormente en el marco teórico (véase [CAPÍTULO I. ESTRÉS LABORAL Y FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS](#), pp. 31-86) que el síndrome de burnout se trata de una reacción nociva a modo de consecuente último ante una situación estresante intensa y prolongada que se produce en el contexto laboral, superando con creces la capacidad adaptativa del profesional. Es por ello que el burnout, como etapa final de un curso crónico estresante, supone efectos adversos en el trabajo. Mientas que el estrés laboral no siempre tiene repercusiones negativas.

Tal y como se ha podido comprobar, la definición del síndrome de burnout y su diferenciación con otros constructos tiene un largo recorrido, siendo un debate controvertido todavía entre la comunidad científica y académica. Esta discusión no debe extrañarnos ya que como defiende Olivares (2017): “el burnout a menudo ha sido conceptualizado en el marco de la investigación del estrés, por lo que su definición se sustenta en la ambigüedad que posee este concepto, término general, donde frecuentemente las causas y las consecuencias se confunden” (p. 60). Además, hay que sumarle a esta señalada confusión que el burnout comparte algunas características sobre los síntomas y el proceso evolutivo con los conceptos descritos anteriormente de orden psicopatológico (Caballero, 2018; Martínez, 2010; Tejero et al. 2002). Si bien, parece que el burnout es un constructo con identidad propia y que merece ser investigado aparte. En palabras de Schaufeli y Buunk (2003): “no es poner solo vino viejo en botellas nuevas” (p. 390). Por ello, en aras de clarificar y sintetizar este fenómeno, se pueden extraer las siguientes afirmaciones de aceptación unánime:

- (a) Se trata de un síndrome como consecuencia de la exposición crónica a los estresores laborales, generándose como resultado de la interacción del profesional con las condiciones de su trabajo y con repercusiones nefastas negativas para la organización y el propio trabajador.
- (b) Para su aparición es preciso la realización de tareas laborales que impliquen un intercambio intenso y duradero entre el profesional y usuarios a los que presta un servicio. Por tanto, el elemento de relación con otras personas es clave a la hora de conceptualizarlo.

- (c) La comunidad científica mayoritariamente lo ha consensuado como una respuesta al estrés crónico laboral, configurado por una estructura multidimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional) con un proceso de manifestación progresivo y continuo.

Al mismo tiempo, no ha resultado menos desafiante consensuar un instrumento de medida válido y fiable para su estimación y detección. Esto ha sido a causa de que la valoración del burnout se ha efectuado históricamente mediante diversidad de metodologías, evolucionado en función de la perspectiva objetiva o subjetiva que se considerase: observación clínica, entrevistas semiestructuradas, escalas estandarizadas y métodos proyectivos. A pesar de lo cual, las pruebas de autoinforme han sido los métodos de estudio más generalizados y de mayor aceptación tradicional para su medición (Bermejo, 2011; Carlin, 2019a; Esteras, 2015; Moreno-Jiménez et al., 2005; Ramos y Buendía, 2001).

Algunos de estos instrumentos están referidos a todas las profesiones en general, en cambio, otros instrumentos particularmente cuentan con su propia versión específica para profesiones concretas. Sobre todo, aquellas profesiones referidas al área de servicios humanos y ayuda asistencial, es decir, profesionales con trabajo directo de atención hacia usuarios: médicos, enfermeros o docentes. Entre otros autores, Torres et al. (1997) llegaron a contabilizar más de una veintena de cuestionarios para evaluar el síndrome. Posteriormente, Esteras et al. (2018), llevaron a cabo una recopilación sintética de los principales instrumentos de medición del burnout según el autor y año en que fueron publicados (Tabla 6).

En la mencionada tabla se puede apreciar, a modo de ejemplo, la diversidad de realidades empíricas en cuanto a la evolución del significado y detección para el constructo, lo que también viene a señalar el especial interés del ámbito científico-académico a la hora de profundizar en este fenómeno desde la década de los ochenta, unido a los novedosos planteamientos alternativos sobre la evaluación de este síndrome sobre todo a partir del inicio del siglo XXI. Tal y como afirman Esteras et al. (2018): “habría que considerar el fenómeno de burnout como un hecho histórico en continua expansión y desarrollo que se ve afectado en su misma conceptualización” (p. 67). Esto ha provocado que el éxito de un instrumento u otro para su difusión y valoración haya tenido una aceptación desigual.

Tabla 6

Instrumentos auto-informados sobre el burnout

Instrumento de medida	Autoría
<i>Staff Burnout Scale</i> (SBS)	Jones (1980)
Indicadores del Burnout	Gillespie (1979 y 1980)
<i>Emener-Luck Burnout Scale</i> (ELBOS)	Emener y Luck (1980)
<i>Tedium</i> (Burnout) <i>Measure</i> (TM)	Pines et al. (1981)
<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI)	Maslach y Jackson (1981)
<i>Teacher Stress Inventory</i> (TSI)	Pettigrew y Wolf (1982)
<i>Teacher Stress Inventory</i> (TSI)	Fimian (1984)
<i>Burnout Scale</i> (BS)	Hoffman y Kremer (1985)
<i>Teacher Burnout Scale</i> (TBS)	Seidman y Zager (1986)
<i>MBI-Educators Survey</i> (MBI-ES)	Maslach et al. (1986)
<i>Energy Depletion Index</i> (EDI)	Garden (1987)
<i>Teacher Burnout Questionnaire</i> (TBQ)	Hock (1988)
<i>Teacher Burnout Inventory</i> (TBI)	Schütz y Long (1988)
<i>Matthews Burnout Scale for Employees</i> (MBSE)	Matthews (1990)
Escala de Efectos Psíquicos del Burnout (EPB)	García Izquierdo (1990)
<i>Teacher Burnout Scales</i> (TBS)	Seidman y Zager (1991)
Escala de Variables Predictoras del Burnout (EVPB)	Aveni y Albani (1992)
Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP)	Moreno-Jiménez et al. (1993)
<i>Holland Burnout Assessment Survey</i> (HBAS)	Holland y Michael (1993)
<i>Rome Burnout Inventory</i> (RBI)	Venturi et al. (1994)
<i>Escala de Burnout de Directores de Colegios</i> (EBD)	Friedman (1995)
<i>MBI-General Survey</i>	Schaufeli et al. (1996)
Cuestionario Breve del Burnout (CBB)	Moreno-Jiménez et al. (1997)
Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP-R) y Cuestionario de Desgaste Profesional en Enfermería (CDPE)	Moreno-Jiménez et al. (2000)
<i>MBI-Student Survey</i>	Schaufeli et al. (2002)
Cuestionario de Evaluación del Síndrome de estar Quemado por el Trabajo en Profesionales hacia personas con discapacidad (CESQT-PD)	Gil-Monte (2004)
Cuestionario de Evaluación del Síndrome de estar Quemado por el Trabajo en Profesionales de la salud (CESQT-PS)	Gil-Monte (2005)

Nota. Adaptado de Esteras et al. (2018, p. 52).

En este sentido, el emblemático MBI (*Maslach Burnout Inventory*) es el instrumento de medición más utilizado, siendo un referente ineludible tanto en el diagnóstico psicológico como en los campos de investigación asociados. Este inventario ha sido fundamentado a partir de la teoría tridimensional del constructo (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional), siendo una teoría ideada por sus respectivas creadoras, Maslach y Jackson (Blanch et al., 2003; Martínez, 2010;

Olivares y Gil-Monte, 2009; Olivares, 201; Salazar, 2015), y siendo un instrumento de tres subescalas para cada una de las dimensiones, empleándose un sistema de respuesta mediante puntuaciones en pos de evaluar los sentimientos que experimenta el sujeto relacionados con el síndrome (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007; Salanova y Llorens, 2008). Particularmente en España, este instrumento ha sido considerado como válido y fiable en poblaciones multi-ocupacionales para su versión adaptada al castellano (Gil-Monte y Peiró, 1999a; Moreno-Jiménez et al., 2005).

Como sostiene Vicente de Vera (2017): “el MBI es el cuestionario más utilizado para la evaluación del síndrome independientemente de las características ocupacionales de la muestra y de sus orígenes. Es el instrumento que ha facilitado la investigación sistemática sobre la teoría” (p. 80), o en palabras de Gil (2018): “estamos ante uno de los instrumentos de mayor repercusión en el estudio de burnout, estando presente en alrededor del 90% de investigaciones vinculadas a este síndrome” (p. 71). En la última edición del manual se presentan tres alternativas (Tabla 7). En primer lugar, el *MBI-Human Services* (MBI-HSS). Esta modalidad está dirigida a los profesionales de servicios humanos y se trata de la clásica versión del instrumento (Maslach y Jackson, 1981). Luego, se encuentra el *MBI-Educators Survey* (MBI-ES), edición orientada para los profesionales de la educación (Maslach et al., 1986); en dicha versión, se introduce la palabra “alumno” para referirse al usuario del servicio, reproduciéndose la misma estructura trifactorial y manteniéndose igualmente la terminología en las subescalas. Finalmente, el *MBI-General Survey* (MBI-GS) de carácter genérico y enfocado a cualquier profesión u oficio, sin tener exclusividad de trabajo directo con personas o usuarios (Schaufeli et al., 1996).

Tabla 7

Versiones del MBI para medir el burnout

Versión del MBI	Dimensiones	Muestra
<i>MBI-Human Services</i> (MBI-HSS) (Maslach y Jackson, 1981)	Agotamiento emocional, Despersonalización y baja Realización personal	Profesionales de ayuda y servicios
<i>MBI-Educators Survey</i> (MBI-ES) (Maslach et al., 1986)	Agotamiento emocional, Despersonalización y baja Realización profesional	Profesionales de la educación
<i>MBI-General Survey</i> (MBI-GS) (Schaufeli et al., 1996)	Agotamiento, Cinismo e Ineficacia profesional	Todo tipo de profesionales

Nota. Adaptado de Vicente de Vera (2017, p. 85).

Cabe señalar que en las primeras versiones del MBI se tuvo en cuenta el síndrome mediante una doble escala de intensidad y frecuencia, sin embargo, con el paso del tiempo se decidió mantener solamente la respuesta de frecuencia debido a la colinealidad presentada. Para agotamiento emocional y despersonalización, la puntuación guarda una proporción directa con la intensidad del burnout. Sin embargo, en la dimensión de realización profesional, la valoración es inversamente proporcional al nivel del síndrome (Moreno-Jiménez et al., 2005; Schaufeli et al., 2002). En definitiva, la idoneidad de este instrumento para medir el burnout ha quedado respaldada en la mayoría de la literatura científica por dos fundamentos básicos: (1) la fiabilidad, validez y estructura factorial del MBI es adecuada para valorar el constructo, y (2) en cuanto a sus dimensiones, el agotamiento emocional es la más consistente, siendo la subescala más representativa como respuesta básica al estrés laboral (Gil-Monte y Peiró, 1999a; Maslach et al., 2001; Olivares y Gil-Monte, 2009; Schaufeli et al., 2002; Taris et al., 2005).

II.1.2. POSTULADOS TEÓRICOS SOBRE EL SÍNDROME DE BURNOUT: MODELOS PROCESUALES Y EXPLICATIVOS

Al igual que sucede con su antecedente, el estrés laboral, no existe un único y exclusivo postulado o modelo teórico para abordar el estudio etiológico del síndrome de burnout. Cada autor ha propuesto un foco teórico de atención en una serie de factores del síndrome para estudiar su desarrollo, lo que ha suscitado mucha polémica, atribuyéndole causas muy diversas y grado de relevancia diferente en cuanto a las variables implicadas en su incidencia. Además, el hecho de que la sintomatología varíe mucho de una persona a otra ha influido notablemente en las discrepancias de los enfoques a la hora de atribuir una explicación al fenómeno de burnout. Por ello, la proliferación de los estudios ha supuesto la necesidad de continuar profundizando en las bases teóricas sobre las que sustentar las evidencias empíricas, proponiéndose posibles perspectivas que expliquen el origen del síndrome.

Por lo general, históricamente como se ha mencionado, los trabajos realizados han partido de distintos puntos de vista que finalmente han terminado considerándose desde dos vías de investigación: (a) una perspectiva clínica, y (b) otra psicosocial. Es decir, el síndrome de burnout, ¿es un estado o, por el contrario, un proceso? (Ayuso, 2006; Carlin,

2019a; Gil-Monte y Peiró, 1997). Desde la citada perspectiva clínica, se orienta el burnout al diagnóstico como un estado mental negativo que se caracteriza por una sintomatología y conductas a consecuencia del estrés percibido por el trabajo. Mientras que, el posicionamiento de la propuesta psicosocial, orienta el síndrome de burnout hacia su comprensión como resultado de un proceso interaccionista entre las características personales del trabajador y los condicionantes de su respectivo entorno laboral. Si bien, como afirma Carlin (2019a): “las dos propuestas (burnout estado y proceso) son complementarias, ya que las definiciones basadas en el estado describen el resultado final del proceso de burnout” (p 42).

Por ello, se revisan a continuación las principales premisas teóricas que tratan de explicar el fenómeno, partiendo de ambos enfoques complementarios. El primer enfoque, propuesta procesual, se centra en describir el proceso del síndrome en cuanto a su secuencia de aparición, ya sea a través de la estructura tridimensional del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional) o teniendo en cuenta otros fenómenos relacionados que transcurren en varias fases de desarrollo. Por otro lado, el segundo enfoque explicativo, estudia las variables explicativas del burnout con sus antecedentes y consecuentes, incluyéndose las variables personales y organizacionales donde según el modelo propuesto se hará mayor o menor énfasis en unas u otras. Como consecuencia, a la hora de explicar el fenómeno, se sustentará mediante diferentes postulados teóricos que tradicionalmente han sido categorizados según: (a) la teoría socio-cognitiva del yo, (b) la teoría del intercambio social, (c) la teoría organizacional, y (d) la teoría estructural e integradora. Si bien, independientemente de la perspectiva, enfoque o modelo que se tome como referente al burnout, sus aportaciones contribuyen a un mayor conocimiento para su identificación, intervención y prevención (Bermejo y Prieto, 2015; Gil-Monte y Peiró, 1999b, 2000; Martínez, 2010).

II.1.2.1. Modelos teóricos procesuales del burnout

Estos modelos se centran en considerar el orden secuencial en que aparecen los síntomas que integran al burnout. Pese a este marco de referencia común, entre ellos difieren por: (a) síntoma que se presenta como primera respuesta al estrés laboral, (b) secuencia del progreso según sintomatología presentada, y (c) mecanismos cognitivos empleados por el sujeto durante el proceso de irrupción del síndrome. En cualquier caso, el

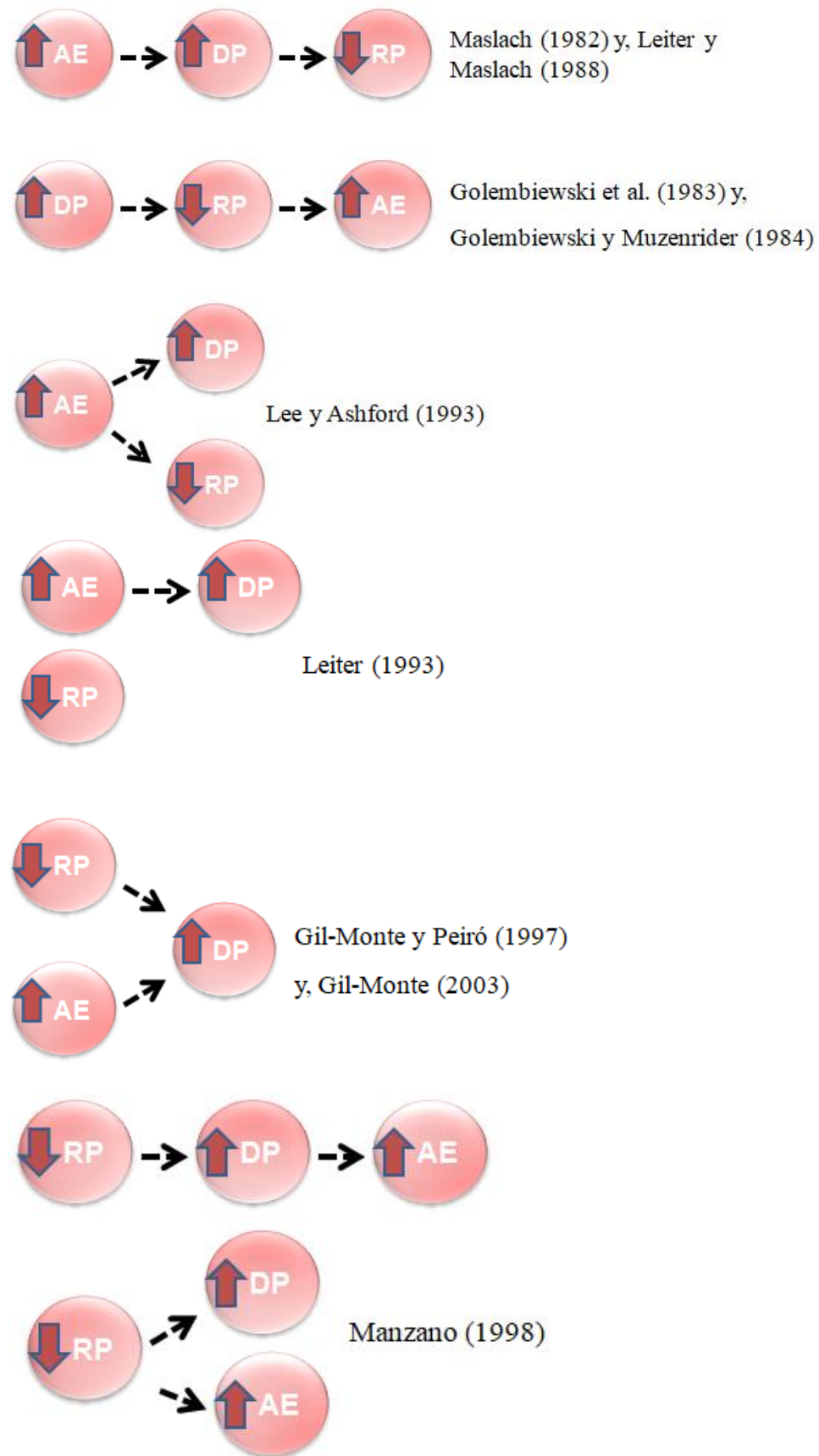
debate continúa actualmente a falta de un consenso unánime sobre una secuencia fija (Esteras et al., 2018; Manzano y Ayala, 2013).

(1) Modelos teóricos procesuales según la estructura tridimensional: los autores desde este enfoque teorizan sobre el orden (Figura 14) en el que se manifiestan las dimensiones de agotamiento emocional (AE), despersonalización (DP) y baja realización profesional (RP).

- Maslach (1982) y Leiter y Maslach (1988) sostienen que el primer síntoma en aparecer corresponde al agotamiento emocional, posteriormente despersonalización y seguido por baja realización profesional.
- Golembiewski et al. (1983) y Golembiewski y Muzenrider (1984) defienden primeramente la manifestación de la despersonalización, seguido de falta de realización profesional y por último agotamiento emocional.
- Lee et al. (1993) proponen un proceso donde inicialmente se produce el agotamiento emocional, pero se desarrolla simultáneamente la despersonalización y baja realización profesional.
- Leiter (1993) considera al agotamiento emocional como la dimensión clave que antecede a la despersonalización puesto que la realización profesional es independiente de ambas dimensiones.
- Gil-Monte y Peiró (1997), de acuerdo con sus primeros trabajos, el proceso de burnout se inicia con una baja realización profesional y a la par que el agotamiento emocional, pero sin relación entre ellas que anteceden a la dimensión de despersonalización. Más tarde en revisiones posteriores de sus planteamientos como Gil-Monte (2003), incluyeron el sentimiento de culpa intenso con el fin de llegar a un diagnóstico más completo y discriminar mejor entre los trabajadores afectados por el síndrome. Para ello, identificaron dos perfiles profesionales para el proceso de burnout: (a) ausencia de culpabilidad, el trabajador a pesar de estar desgastado puede continuar con su actividad laboral, y (b) presencia de culpabilidad, se origina un círculo vicioso por este sentimiento que intensifica todo el proceso donde el profesional es incapaz de continuar con su trabajo.

Figura 14

Proceso de desarrollo del síndrome de burnout



- Manzano (1998) presenta un proceso que se inicia con la baja realización profesional, más tarde se desarrolla el agotamiento emocional y por último la despersonalización, dimensiones últimas que pueden manifestarse simultáneamente.

(2) Modelos teóricos procesuales acordes con las fases de desarrollo. Los autores proponen diversas fases teniendo en cuenta otros desencadenantes que inician el síndrome (Figura 15).

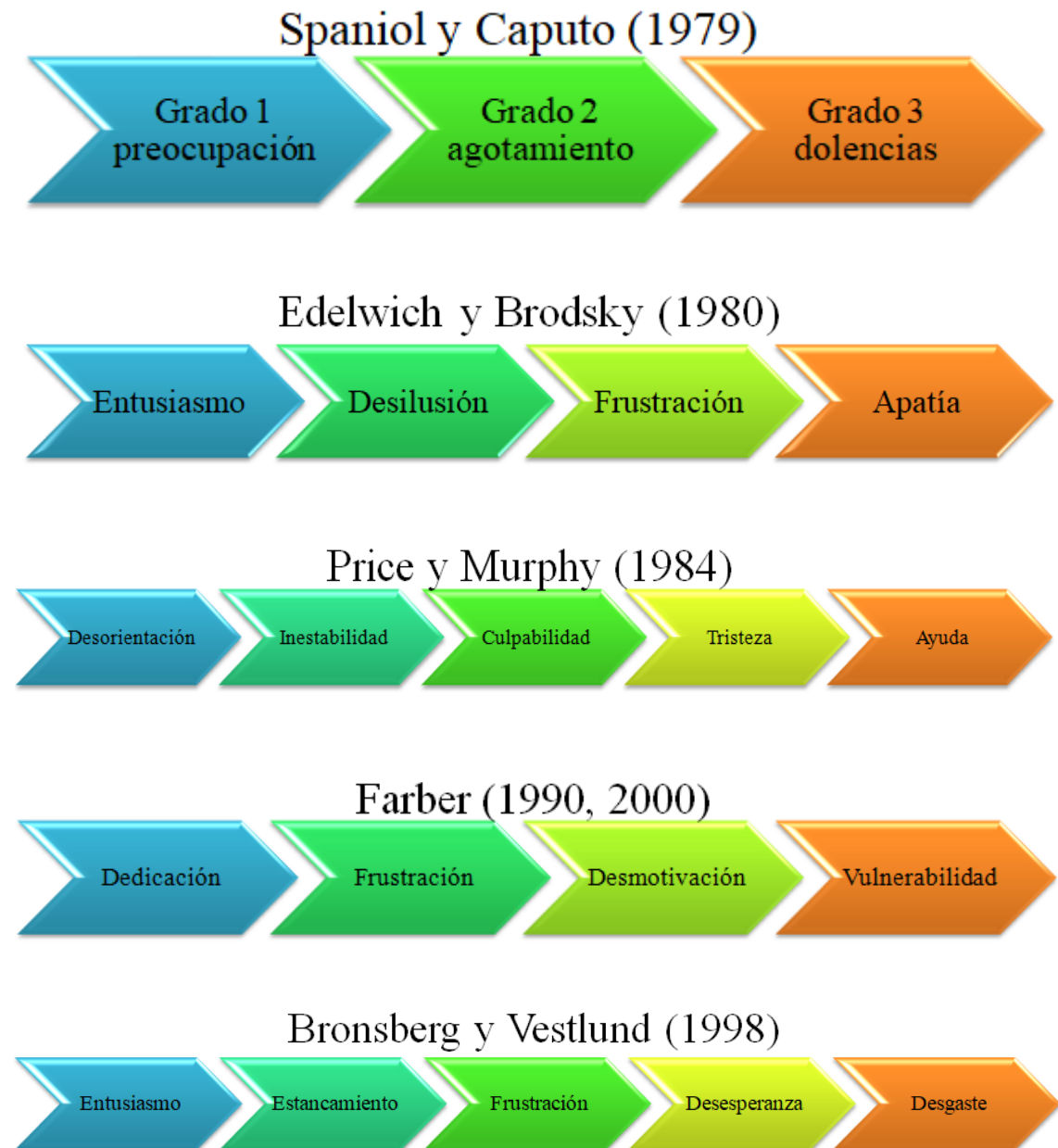
- Spaniol y Caputo (1979). Su modelo toma como referencia los síntomas del desgaste en el trabajo a modo de indicadores según tres grados de intensidad: (a) grado 1 que se caracteriza por la preocupación, frustración e irritabilidad del empleado pero es una situación todavía reversible, (b) grado 2 donde se producen las primeras manifestaciones de agotamiento, cinismo y preocupación por la propia eficacia, y (c) grado 3 donde tienen lugar consecuencias difíciles de paliar como aislamiento, baja autoestima y dolencias somáticas.
- Edelwich y Brodsky (1980) afirman que el proceso de burnout comienza con la pérdida de ilusión del trabajador hacia su actividad profesional. En su modelo se secuencian las siguientes fases: (a) entusiasmo donde el trabajador mantiene intacta su ilusión por el empleo, (b) estancamiento en la que se contemplan aspectos laborales con una relevancia cada vez mayor como sueldo u horario de trabajo y el empleo ya no se siente tan ilusionante, (c) frustración acompañada de disfunciones somáticas, cognitivas y conductuales por no alcanzarse las expectativas laborales iniciales, y (d) apatía con la pérdida total de ilusión por el trabajo.
- Price y Murphy (1984) asemejan el proceso de desgaste profesional a la pérdida de un ser querido, ambas circunstancias estresantes tienen en común las siguientes fases: (a) desorientación donde el trabajador coteja sus capacidades personales con las demandas laborales de una nueva situación laboral y se siente desorientado al afrontarlas, (b) inestabilidad emocional consecuencia de la anterior que conduce a un distanciamiento hacia los compañeros de trabajo, (c) sentimiento de culpabilidad generado por la creencia del trabajador ante su impotencia profesional, (d) tristeza y soledad con la posible manifestación de

ausencias y bajas laborales, y (e) solicitud de ayuda y equilibrio en el caso de superar el proceso o sucumbir al mismo.

- Farber (1990, 2000) señala seis fases sucesivas para el desarrollo del síndrome: (a) entusiasmo y dedicación, (b) ira y frustración del profesional ante los estresores laborales, (c) esfuerzos y recompensas no tienen una correspondencia, (d) implicación y compromiso se ven mermados, (e) síntomas físicos, cognitivos y emocionales adversos por la vulnerabilidad del trabajador, y (f) agotamiento y descuido en el trabajo como resultado final a todos los problemas anteriores. Al mismo tiempo, este autor identificó tres subtipos de burnout en docentes basados en las diferentes formas de responder al estrés laboral: (1) frenético, invirtiendo una cantidad irracional de tiempo y esfuerzo para obtener éxito a costa de la salud, (2) sin desafíos, realizando su labor educativa de forma indiferente, monótona y rutinaria, y (3) desgastados, no se esforzaban y apenas dedicaban tiempo a sus responsabilidades.
- Bronsberg y Vestlund (1998), similar a otros modelos descritos anteriormente, concretan su propuesta como: (a) entusiasmo en la que el trabajador se identifica con su trabajo por sentirse válido durante su realización, (b) estancamiento en la que surgen dudas e inquietudes sobre el esfuerzo invertido, (c) frustración al desaparecer la motivación de las anteriores fases con un sentimiento negativo hacia el trabajo, (d) hiperactividad y apatía se reacciona intentando abarcar más trabajo de lo posible que termina con la desesperanza y desilusión, y (e) quemado con un desgaste profesional del trabajo que manifiesta conductas para escapar del trabajo.

Figura 15

Fases de desarrollo del síndrome de burnout



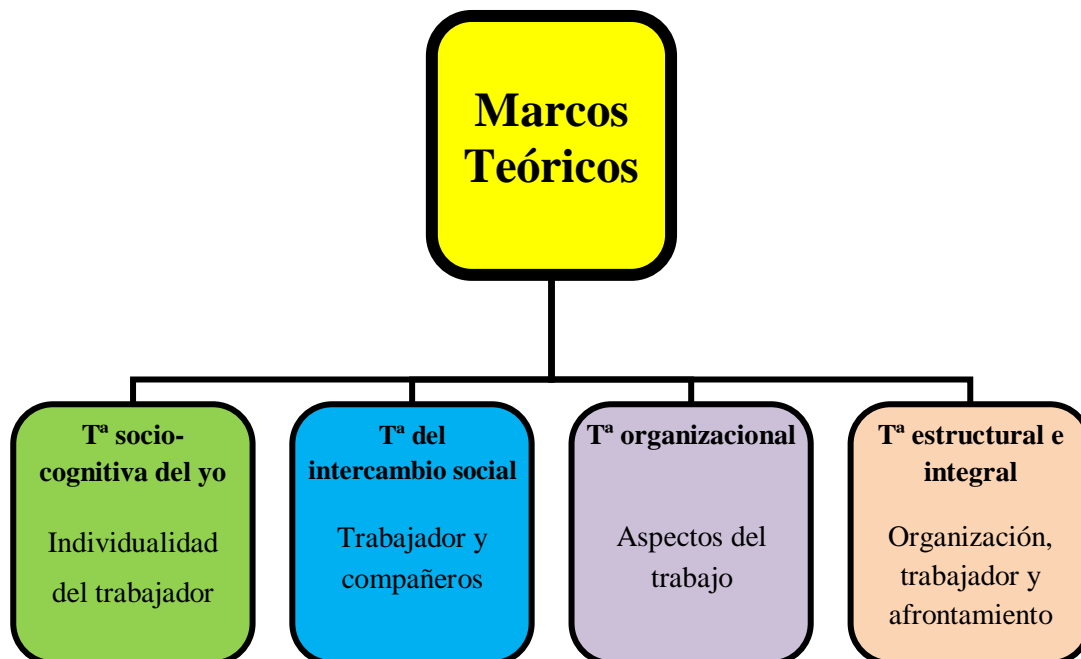
II.1.2.2. Modelos teóricos explicativos del burnout

Surgen fundamentos desde aproximaciones clínicas y psicosociales que tratan de explicar la etiología del síndrome, considerándose las variables que predisponen a los profesionales a sentirse quemados con su trabajo. Tal y como se apuntó al principio de este epígrafe, en función del tipo de variables que contemplen con mayor relevancia e importancia (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte y Peiró, 1999b), se podría diferenciar los siguientes marcos teóricos con sus respectivos modelos: (1) teoría socio-cognitiva del yo,

(2) teoría del intercambio social, (3) teoría organizacional, y (4) teoría estructural e integradora (Figura 16).

Figura 16

Etiología sobre el síndrome de burnout



(1) Modelos explicativos fundamentados en la teoría socio-cognitiva del yo. Parten de las variables personales por lo que se centran mayoritariamente en las individualidades del trabajador. La autoeficacia y autoconcepto del profesional como pensamientos autorreferentes adquieren suma relevancia para estos autores en la que cada uno aporta su visión particular (Cherniss, 1993; Harrison, 1983; Meier, 1983; Pines, 1983; Thompson et al., 1993).

- Modelo de Meier (1983). El síndrome se inicia con una percepción de fracaso laboral porque el trabajador no cumple sus expectativas de refuerzo (gustos y valores), resultado (lo conseguido en su trabajo) y eficacia (competencia profesional percibida).
- Modelo de competencia social de Harrison (1983). Se basa en las ayudas (factores positivos) y barreras (factores negativos) que reciben los trabajadores en sus puestos de trabajo, las cuales contribuyen o deterioran la percepción de competencia o eficacia profesional en cada caso. Las ayudas darán como resultado profesionales eficientes y productivos mientras que las barreras afectarán gravemente la sensación de auto-eficiencia.

- Modelo existencial de Pines (1993). Afirma que los profesionales no hallan significado a su vida laboral si estos perciben incompletas sus expectativas, es decir, desequilibrio entre demandas internas personales y recompensas obtenidas del puesto. Los trabajadores con un mayor riesgo de sufrir el síndrome serían aquellos que conciben el empleo como una necesidad vital y vía de motivación personal.
 - Modelo de autoeficacia de Cherniss (1993). Sostiene que la consecución de objetivos laborales supone una mejora en la autoeficacia percibida del trabajador ya que actúan como reforzadores positivos, mientras que el fallo en alcanzar esos objetivos conlleva sentimientos de fracaso y baja autoeficacia que darán lugar al burnout en tres fases de desarrollo: (a) desequilibrio entre demandas del trabajo y recursos personales y emocionales del empleado, (b) mecanismos de afrontamiento y fracaso ante el desequilibrio, y (c) aparecen los síntomas que indican desgaste.
 - Modelo de autocontrol de Thompson et al. (1993). La aparición del síndrome dependerá principalmente de cuatro factores: discrepancias entre demandas laborales y recursos de afrontamiento, nivel de autoconciencia de los mismos, expectativas de éxito y autoconfianza del trabajador. Esto hace al trabajador más autoconsciente de su desgaste, llegando a utilizar la despersonalización como mecanismos de afrontamiento.
- (2) Modelos explicativos fundamentados en la teoría del intercambio social. En este modelo cobra suma importancia la relación equitativa entre el trabajador y el resto de personas con las que trabaja. Así, cuando un profesional percibe que proporciona más de lo que realmente recibe, acaba sufriendo malestar con su propio trabajo que desembocará probablemente en la aparición del burnout (Buunk y Schaufeli, 1993; Hobfoll y Freddy, 1983).
- Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993). El trabajador percibe una descompensación entre los intercambios sociales o de relación con los receptores de su servicio, véase el trato, y sus compañeros de trabajo como por ejemplo críticas, lo que provoca inseguridad e incertidumbre en el profesional sin saber cómo actuar ante ese desequilibrio de reciprocidad.

- Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Freddy (1983). Parten de la idea de que las actitudes de los profesionales hacia su trabajo ya sea ilusión, compromiso, etc., se modificarán negativamente cuando perciben que sus motivaciones son amenazadas o frustradas.
- (3) Modelos explicativos fundamentados en las teorías organizacionales. Enfocan sus postulados hacia las variables organizacionales o aspectos del trabajo debido a que en una inadecuada estructura organizacional pueden aflorar sentimientos de burnout para el trabajador (Cox et al., 1993; Golembiewski et al., 1988; Winnubst, 1993).
- Modelo de Golembiewski et al. (1988). Estos autores otorgan mucha importancia a las situaciones de sobrecarga laboral y disfunciones de rol, lo que supone para el trabajador pérdida de autonomía y de control que le lleva a la fatiga. Además, proponen ocho fases de clasificación en relación con la virulencia de las tres dimensiones del síndrome.
 - Modelo de Cox et al. (1993). Abordan el síndrome como una respuesta a los estresores laborales que se desarrollan cuando el trabajador utiliza estrategias de afrontamiento ineficaces. Los profesionales manifiestan actitudes de despersonalización para amortiguar los efectos del agotamiento emocional. Mientras que la baja realización profesional en el trabajo surge por la falta de apoyo y oportunidades laborales.
 - Modelo de Winnubst (1993). Este modelo parte del agotamiento físico, emocional y cognitivo como eje de todo el proceso de desgaste profesional. La tipología de estructura, cultura y clima organizacional suponen posiblemente el detonante del estrés laboral que conlleva una posible confrontación entre los miembros de la organización. La institucionalización del apoyo social sería la variable central del síndrome, la que más influye en las disfunciones de los trabajadores.
- (4) Modelos explicativos estructurales e integradores. Explican el síndrome aludiendo a variables de tipo organizacional, personal y estrategias de afrontamiento (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005, 2007; Schaufeli y Enzmann, 1998).

- Modelo de Schaufeli y Enzmann (1998). Para estos autores son tres los elementos que influyen en el desarrollo del burnout: una fuerte motivación inicial, un ambiente de trabajo desfavorable y estrategias de afrontamiento inadecuadas. El proceso de desgaste laboral se perpetúa al reducirse los recursos de afrontamiento del trabajador que impiden la consecución de los logros profesionales.
- Modelo comprensivo de Gil-Monte y Peiró (1997) y, Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2005, 2007). Conceptualiza el síndrome de burnout como una respuesta al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional, que surge como resultado de un procesamiento de reevaluación cognitiva sobre la forma de afrontar situaciones amenazantes que se revelan ineficaces o inadecuadas. Entre estos estresores organizacionales: entorno social, sistema físico-tecnológico y sistema social-interpersonal. A su vez, las variables de índole personal mediarían entre los mismos, facilitando o inhibiendo el deterioro cognitivo y afectivo de este desgaste del profesional. Finalmente, pueden presentarse posteriormente sentimientos de culpa en el trabajador.
- Modelo de agotamiento vital de Appels (2004). Propone que el exceso de fatiga, la falta de energía, el aumento de la irritabilidad y los sentimientos de desmoralización en el contexto laboral, se vinculan en gran medida a trastornos cardiovasculares para los trabajadores.

A modo de síntesis, se ha podido comprobar cómo los modelos teóricos en este apartado parten de enfoques y teorías diferentes a la hora de estudiar el burnout, aunque podría sostenerse que en general todos ellos advierten sobre la exposición de los profesionales a potenciales estresores de su trabajo. Particularmente, en contextos laborales con fuertes demandas y escasez de recursos para atenderlas que, unido a las características particulares de cada profesional, desembocarían en un perjuicio severo para la salud laboral como es el síndrome de burnout.

II.1.3. FACTORES DESENCADENANTES DEL SÍNDROME DE BURNOUT: VARIABLES EXÓGENAS Y ENDÓGENAS

Las causas relacionadas con el proceso de burnout son uno de los temas que más interés suscita dentro su investigación, por considerarse los factores que están relacionados o propician el surgimiento del síndrome. En su mayoría la literatura se refiere a estas causas como los factores o variables que originan o propician, es decir, desencadenan el proceso de desgaste laboral ya que provocan una cierta predisposición en los profesionales a padecerlo (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Maslach, 2009; Manzano y Ayala, 2013). A su vez, los estudios han distinguido tradicionalmente en su tipología de origen entre dos bloques: (a) variables organizacionales y laborales, de carácter exógeno, que hacen referencia a las circunstancias laborales generadas por la propia institución de trabajo sumado a los condicionantes laborales específicos de la profesión en cuestión, y (b) variables personales, de carácter endógeno, relacionadas con las características y peculiaridades individuales del trabajador (Acosta y Burgillos, 2014; Álvarez y Fernández, 1991; Bermejo y Prieto, 2015; Esteras, 2015; Quinceno y Alpi, 2007; Tejero, 2006).

Al hilo de este asunto, se debe tener en cuenta que el burnout surge como una respuesta a situaciones estresantes del entorno laboral lo que supone un proceso de desgaste profesional cuya causa se debe fundamentalmente a las variables organizacionales y laborales, y no tanto a las personales. Así pues, la interacción entre los condicionantes del trabajo que desencadenan el síndrome y las características propias del trabajador que lo desarrollan serían claves en la aparición y consolidación del burnout (Caballero, 2018; Doménech, 2006; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007; Schaufeli y Buunk, 2003). A continuación, se realiza una revisión de ambas variables exógenas y endógenas con diferentes factores desencadenantes que los estudios han apuntado como posibles causantes del burnout en el personal docente. Sin embargo, muchas de ellas son coincidentes con las identificadas en situaciones de estrés laboral que no implican necesariamente la aparición del burnout (Peiró, 1993; Tejero et al., 2002). Tal y como sostiene Montejo (2014):

Elaborar una lista que recoja todas y cada una de las variables que pueden intervenir en el desarrollo del “Burnout” es tarea ambiciosa ya que al producirse éste en el medio laboral y a largo plazo, son múltiples y complejas las situaciones que para cada trabajador pueden ser el principal desencadenante del síndrome. (Montejo, 2014, p. 69)

II.1.3.1. Variables exógenas: organizacionales y laborales

Las variables organizacionales y laborales recogidas en esta tipología pueden convertirse en factores estresantes al actuar como verdaderas barreras u obstáculos que amenazan y dificultan la actividad profesional del profesorado (Byrne, 1991; Doménech y Gómez, 2010). Con ello, Salanova et al. (2005) apuntan: “los obstáculos organizacionales son los factores del ambiente de trabajo que tienen capacidad para restringir el desempeño, requieren que las personas ejerzan un esfuerzo adicional (físico o psicológico) para superarlo y se asocian a ciertos costes físicos o psicológicos” (p. 136). En este sentido, el profesorado que percibe más barreras u obstáculos en el trabajo con el paso del tiempo mostrará mayores probabilidades de sufrir burnout. Esto a su vez, provocaría una espiral cíclica negativa si se percibieran en mayor grado como elementos estresores causantes de ese desgaste durante su quehacer laboral. Cabe señalar que estas variables no son estáticas sino más bien cambiantes y modificables, siendo claves si se desea prevenir e intervenir en el síndrome.

(1) Rol profesional: conflicto y ambigüedad de rol

El rol del puesto profesional compuesto por el conflicto y ambigüedad de rol se configuran como importantes estresores laborales causantes del burnout (Chang, 2009; Conley y You, 2009). En el caso del conflicto de rol, cuando las tareas laborales son contradictorias o bien, el conjunto de expectativas experimentadas simultáneamente por el trabajador es visto como conflictiva e inconsistente. En cuanto a la ambigüedad de rol, si esto ocurre, queda caracterizada por un estado de incertidumbre debido a la ausencia de información consistente sobre las obligaciones y responsabilidades en las tareas debido a que no se tienen suficientemente claras cuáles son las funciones en el trabajo. Parece lógico pues que tanto conflicto como ambigüedad de rol sean factores estresantes, de tal forma que, a mayor conflictividad y ambigüedad, o ambas, el profesorado aumentará su nivel de desgaste profesional (Ha et al., 2011; León et al., 2011).

No obstante, autores como Gil-Monte y Peiró (1997) advierten que “el conflicto de rol evoca una respuesta de carácter emocional o afectivo del sujeto, mientras que la ambigüedad de rol evoca fundamentalmente una respuesta de carácter cognitivo-aptitudinal” (p. 86). Por ello, el estrés por conflictividad de rol se encuentra más asociado con la dimensional emocional del síndrome, el agotamiento emocional. Por su parte, el

estrés generado por la ambigüedad de rol se muestra más influyente para la dimensión cognitiva como la falta de realización profesional. Así lo han confirmado, entre otras aportaciones empíricas con personal docente, Van der Doef et al. (2000), encontrando una correlación significativa y positiva entre ambigüedad de rol con agotamiento emocional. Del mismo modo, Guerrero y Rubio (2008) evidenciaron que el conflicto rol se asoció negativamente con la realización profesional. También, aportaciones como las de Moreno-Jiménez et al. (2000a) han corroborado que el estrés de rol se asociaba como variable organizacional con el desgaste profesional. Igualmente, se ha comprobado los efectos predictores de la ambigüedad y conflicto de rol sobre el burnout del docente (Papastylianou et al., 2009; Richards et al., 2016).

(2) Sobrecarga laboral

Es sabido que el exceso de trabajo contribuye el desarrollo del burnout en el ámbito laboral, siendo una variable que se relaciona con el componente de agotamiento emocional del síndrome (Chang, 2009), llegándose a asociar al mismo tiempo con altos niveles de despersonalización en los trabajadores (Hakanen et al., 2006). Se concreta pues en una ausencia de energía y sentimiento de incapacidad a la hora de afrontar las tareas laborales (Maslach y Leiter, 1997). Asimismo, incide negativamente en la competencia profesional del profesorado originándoles dificultades de relación con sus estudiantes o puesta en marcha de sus tareas docentes y en el peor de los escenarios, abocándoles a estados de ansiedad o depresión (Aldrete et al., 2008; Gutiérrez, 2019; Vladut y Kállay, 2011).

Este factor es percibido por el profesorado ante situaciones de diversa naturaleza, pudiendo encontrarse desde el exceso de funciones la elevada complejidad en las ocupaciones, la disminución de los tiempos de descanso, la realización de tareas en contraposición con los deseos del docente pese a no suponer un comprometido desgaste y hasta la falta de tiempo para atender adecuadamente sus múltiples responsabilidades (Kokkinos, 2007; Llorent y Ruiz, 2016). Esto implica una exigencia profesional desde una doble vertiente, cuantitativa ante el volumen de trabajo y cualitativa ante su naturaleza: emocional, cognitivo y perceptivo (INSHT, 2002; Menéndez y Moreno, 2006). Se debe tener en cuenta que la propia naturaleza del ejercicio docente supone una potencial fuente de estrés debido a su variedad de atribuciones, entre ellas, atención a las familias,

mediación con su alumnado u obligaciones de tipo burocrático y administrativo (Ayuso y Guillén, 2007).

Además, especial mención a la adjudicación de cargos de supervisión o coordinación tales como dirección, jefatura, coordinación, etc., con una prevalencia menor de desgaste en los docentes que los desempeñan frente a los que se dedican únicamente a la enseñanza (Prieto y Bermejo, 2006; Serrano y Guil, 2014), aunque esto no quiere decir que el profesorado que realiza estas funciones extras no pueda presentar un elevado desgaste profesional, sino que en comparación con sus compañeros parece menor la incidencia del burnout (Padilla et al., 2009; Tejero et al., 2010). Igualmente, de gran importancia, con un mayor riesgo de padecer el síndrome es la jornada laboral de trabajo, relevándose mayores niveles en los profesionales a tiempo completo frente a la jornada parcial, es decir, a mayor número de horas trabajadas se manifiesta un desgaste más elevado por agotamiento emocional (Álvarez, 2008; Arias y González, 2009; Correa et al., 2010).

A este respecto, la variable sobrecarga laboral o en el trabajo se ha evidenciado que implica el desencadenamiento o agravamiento del síndrome de burnout en la docencia. Por ejemplo, Van der Doef y Maes (2002) encontraron una correlación significativa y positiva entre sobrecarga y variedad de tareas realizadas unido a las presiones temporales y esfuerzo físico para llevarlas a cabo con el agotamiento emocional del profesorado. De forma similar, Guerrero y Rubio (2008) evidenciaron que la sobrecarga en el trabajo docente se asociaba a un mayor desgaste profesional. Sin embargo, Vilorio et al. (2003), no encontraron diferencias en el burnout del profesorado estudiado en función del aspecto cuantitativo de la sobrecarga de trabajo: número de horas de docencia semanales y cantidad de alumnos atendidos. Por contra, Prieto y Bermejo (2006) hallaron una relación entre la falta de realización profesional y el número de alumnos y grupos que debían de atender los docentes.

(3) Ausencia de autonomía, control y toma de decisiones en el trabajo

Una rígida estructura laboral, unida a interferencias de control y la toma de decisiones en el contexto docente, seguramente puedan mermar la percepción de autonomía en el profesorado, siendo la misma un recurso muy valioso a la hora de hacer frente a la aparición del burnout. De acuerdo con lo argumentado por Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2005), “cuando los profesionales perciben que tienen poca capacidad para influir sobre los

resultados de su trabajo desarrollan baja realización personal en el trabajo, algo de agotamiento emocional y alta despersonalización” (p. 88). Si bien la autonomía y control sobre el trabajo es imposible en su totalidad e incluso no conveniente para el propio trabajador, puesto que cierto nivel de incertidumbre puede positivamente proporcionar emprendimiento e iniciativa en el trabajo al profesional, es decir, plantearle un reto o aliciente para su vida laboral. En palabras de Maslach y Leiter (1997): “sin embargo, existe un límite en cuanto al control del propio trabajo por debajo del cual el trabajador pierde eficacia productiva” (p.44).

Si bien, parece obvio que un mayor grado de autonomía y control conllevará posiblemente un mejor afrontamiento de la sobrecarga en el trabajo y, por consiguiente, un menor efecto de la presión y exigencias sobre las demandas laborales, como contemplan Menéndez y Moreno (2006): siempre y cuando autonomía y control en el contenido del trabajo favorezcan en el profesional, las subdimensiones de *skill discreteion* -oportunidad de desarrollar habilidades propias- y *decisión authority* -capacidad de decisión sobre las propias tareas-. Asimismo, la participación activa en la toma de decisiones influirá en la más que probable buena relación con los otros agentes laborales (Pearson y Moomaw, 2006; Van Droogenbroeck et al., 2014). De nuevo, Van der Doef y Maes (2002), demostraron que la autonomía docente moderaba el impacto del estrés de ambigüedad y conflicto de rol sobre el desgaste profesional declarado más concretamente en la realización profesional del profesorado. De forma similar, Santavirta et al. (2007) hallaron efectos del exceso de las demandas laborales y el bajo control para decidir sobre ellas en relación al agotamiento emocional.

(4) Escaso apoyo organizacional y recompensas o compensaciones laborales

El impacto negativo de los estresores laborales puede verse reducido por el apoyo organizacional. Es decir, apoyo tanto emocional, conductual, técnico o instrumental que es ofertado por parte de los superiores y propios compañeros de trabajo; o lo que es igual: con qué superiores y compañeros se puede contar para que te ayuden a sacar el trabajo adelante (Aranda et al., 2004; Menéndez y Moreno, 2006). En referencia a su importancia, Maslach et al. (2001, p. 407) sostienen: “la falta de apoyo de los supervisores es especialmente importante, incluso más que el apoyo de los compañeros” (p. 407). De hecho, se postula que la búsqueda de apoyo en el trabajo se trata de la estrategia más empleada por el

profesorado a la hora de hacer frente a las amenazas laborales estresantes (Otero, 2011; Villardefrancos et al., 2014, 2015).

En esta línea de investigación, aportaciones como la de Van Droogenbroeck et al. (2014) corroboran que el apoyo entre compañeros favorece la reducción del agotamiento emocional y despersonalización del profesorado, siendo de suma importancia el apoyo familiar y círculo de amistades próximo cuando compensan la falta de apoyo por parte de la institución educativa. Si bien, la familia y la red social cercana proporcionan recursos emocionales y autoconcepción positiva a los trabajadores como factores protectores. Si bien, podrían incrementar el burnout si suponen esfuerzos adicionales al percibirse como fuentes de estrés vital (Guerrero y Rubio, 2005; Marengo y Toscano, 2016; Serrano y Guil, 2014). De igual modo, relacionadas con el apoyo organizacional se encuentran las recompensas o compensaciones del trabajo que consisten en las gratificaciones que recibe el profesional como reconocimiento a sus labores, siendo estas tanto extrínsecas (véase seguridad, salario o prestigio) como intrínsecas (relacionadas con estima y disfrute hacia la propia tarea docente).

Sobre las primeras, se aglutinan en torno al control del estatus y estabilidad laboral que incluyen entre otras: cambios de lugar de trabajo, inadecuada remuneración económica o falta de perspectivas de promoción. Estas inseguridades se configuran como potenciales fuentes de desgaste en el profesorado. De las segundas, se plasman en la realización de tareas que se perciben por debajo de la propia cualificación, provocando cierta animadversión en el trabajador. O bien, cuando no se produce una correspondencia directa entre lo que se esperaba en compensación de realizar las tareas en el trabajo; por ejemplo, en la labor del docente, ayudar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos a cambio de evidenciar avances en el mismo y ser reconocido por ello (Menéndez y Moreno, 2006).

En ausencia o escasez de reconocimiento, el compromiso del trabajador con su desempeño profesional puede verse potencialmente comprometido contribuyendo al agotamiento laboral (Maslach et al., 2001). Tal fue el caso del estudio de Abel y Sewell (1999) donde la falta de reconocimiento profesional, más un salario percibido como inadecuado, se mostraron a modo de predictores relevantes en el agotamiento emocional y despersonalización de los docentes, siendo mayor desde el contexto rural frente al urbano. También, Moreno-Jiménez et al. (2000a) o Prieto y Bermejo (2006) hallaron una relación

entre burnout con la falta de reconocimiento profesional y condiciones laborales del profesorado.

(5) Clima laboral

Un factor desencadenante del burnout son las relaciones laborales problemáticas, haciendo referencia a las interacciones negativas que se producen en el trabajo entre sus compañeros, superiores e incluso propios estudiantes, puesto que los centros escolares constituyen un verdadero grupo social con su capital humano, lo que puede ser motivo de satisfacciones, pero en algunos casos, desencadenantes de conflictos. La conflictividad en estas relaciones interpersonales genera un clima de enfrentamiento entre los agentes de la institución que suele ser proporcional a la manifestación del síndrome (Brouwers et al., 2001; Oramas et al., 2007; Rodríguez y Rivas, 2011). La incomunicación o la falta de colaboración son características de las relaciones entre compañeros que provocan la acumulación de desgaste, llegando incluso a situaciones hostiles de severidad entre los propios compañeros que no resolviéndose propiciarían ambientes estresantes por *moobing* o acoso laboral (Van Dick y Wagner, 2001). Como sostienen Maslach et al. (2001): “lo que es más destructivo para la comunidad son los conflictos crónicos y no resueltos con los demás, este tipo de situaciones producen sentimientos negativos y constantes, como la frustración y la hostilidad” (p.415).

Así pues, la mencionada inexistencia de relación entre los propios compañeros de trabajo, contribuyen a incrementar el malestar y a su vez propiciar un considerable desgaste laboral entre los trabajadores, vinculándose con un proceso negativo y pesimista que deriva en un contagio emocional, cognitivo y actitudinal que entorpece el adecuado clima para el trabajo. De igual modo ocurre en la relación con la autoridad y la jerarquía académica, es decir, la relación con los compañeros que desempeñan una figura superior de autoridad por organización y gestión, o bien, ostentan un mayor peso en la institución por antigüedad u otras causas (Bakker y Schaufeli, 2000; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Ortiz, 1995).

Es frecuente que una estructura jerárquica en el centro de trabajo caracterizada por una gestión centralista, controladora y sancionadora, constituyan un posible factor de riesgo para la aparición del burnout, en unos casos, o inhibición y ausencia de compromiso laboral en otros (Cordeiro et al., 2003; Leithwood et al., 1996). En cambio, un liderazgo transformacional en el que se establece una buena relación entre los líderes directivos del

centro y sus compañeros basado en un alto grado de comunicación y confianza mutua con adecuadas relaciones interpersonales, favorecerá un menor nivel de desgaste y un compromiso más elevado por parte de todos los profesionales hacia los intereses de la institución educativa donde trabajan (Robbins y Judge, 2013).

También, habría que añadir la relación con los estudiantes, debido a que las conductas de indisciplina y apatía actuarían a modo de desencadenantes para un clima laboral estresante. En lo que se refiere por consiguiente a este clima de relación del profesor con su alumnado, Fernet et al. (2012) defienden que los problemas generados por el alumnado impactan muy negativamente en la motivación del profesorado, siendo reveladores para el grado de agotamiento emocional y despersonalización. A este respecto, diversos estudios destacan cómo las inadecuadas conductas de los alumnos predicen en parte el burnout del profesorado (Abel y Sewell, 1999; Kokkinos, 2007). En verdad, autores como Aloe et al. (2014) revelaron en sus hallazgos que los tres componentes del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional) se relacionaron significativamente con el mal comportamiento de los estudiantes.

Finalmente, para esta variable del clima laboral sumamente importante es la relación con las familias del alumnado. Por su parte, comportamientos y acciones de obstrucción contra el ejercicio profesional del profesorado sobre su trabajo docente y autoridad (Godás et al., 2008; Otero, 2011) o el reconocimiento académico-profesional para su materia curricular (Albarracín et al., 2014; López-Pastor et al., 2005; Tannehill et al., 1994), propician situaciones de hostigamiento que contribuyen con el tiempo a su desgaste laboral.

(6) Condicionantes propios del puesto laboral

La EF posee una serie de peculiaridades si se compara con el resto de áreas curriculares, debido a la singularidad de su metodología, condicionantes ambientales, recursos didácticos específicos, y mayor grado de interacción verbal y no verbal entre docente y estudiantes, entre otras de sus distinciones y particularidades (Gambau, 2015; Lucena et al., 2020; Romero, 2009). Así pues, bajo este apartado se contemplan aquellos factores que condicionan las circunstancias ambientales, metodológicas, espaciales y materiales en las que se desenvuelven sus sesiones de clase. Encontrándose, principalmente, vinculadas a la idiosincrasia eminentemente práctica y vivencial de la

materia y unido, estrechamente, a las infraestructuras y equipamientos con los que habitualmente efectúa el quehacer laboral diario su profesorado (Martin et al., 2015). En este sentido, condicionantes en las instalaciones y recursos materiales pueden llegar a convertirse en un potencial generador de molestias o incomodidades que afecten a la ejecución de las tareas programadas y, por consiguiente, el propio rendimiento docente, teniendo en cuenta que la ocupación profesional del profesorado de EF suele entrañar un requerimiento energético mayor frente al resto de disciplinas educativas (Lemoyne et al., 2007).

Generalmente, si esta situación se prolonga considerablemente en el tiempo, termina convirtiéndose en un desencadenante de estrés en el trabajo susceptible de desgastar a los docentes de esta materia (Fejgin et al., 1995; Groossens et al., 2015; Kougioumtzis et al., 2011; Kovac et al., 2013a, 2013b; Martín, 2006; Sandmark, 2000; Whipp y Salin, 2018). Asimismo, la literatura (Carrasco et al., 2009a, 2009b; Díaz, 2005; Pascual et al., 2008; Rosique, 2011; Sáenz-López et al., 2011; Sandmark et al., 1999; Sandmark, 2000; Viciano, 2000) ha documentado entre las dificultades y adversidades más habituales en la enseñanza de la EF como materia escolar:

- (a) **Ruido excesivo.** En concreto la contaminación acústica es un potencial riesgo en las pistas polideportivas al aire libre o pabellones cubiertos para las sesiones en EF. Para los espacios de trabajo en exterior, probablemente, el origen sea la propia ubicación del centro escolar en su entorno geográfico (por ejemplo, de tipo urbano) que pudiera dar lugar a una falta de confort acústico. Mientras que para los espacios deportivos cubiertos suele ser habitual que no se cumplan unas condiciones acústicas óptimas (Comisión Europea, 2013) en pos de favorecer la comunicación verbal del profesorado con sus estudiantes (por ejemplo, techos con alturas considerables que produzcan reverberación del sonido). Hay que tener en cuenta que la transmisión de los contenidos en esta área educativa se realiza generalmente utilizando el canal auditivo, obligando al profesorado a un uso continuado de su voz. Así pues, la necesidad de elevar el tono por parte de los docentes ante esta problemática acústica, le hacen más susceptibles de sufrir patologías de foniatría que contribuyan a su desgaste y malestar laboral (Cantor y Ineke, 2013; Chong y Chan, 2010).
- (b) **Temperatura o humedad extrema.** La temperatura o humedad extrema dificultan la realización de las tareas durante las clases, más si se caracterizan por

la realización de diversa tipología de actividades físicas y deportivas. El estrés térmico por calor o frío, tanto en los espacios cubiertos como durante la exposición directa de las sesiones de EF llevadas a cabo a la intemperie, son factores generadores de potenciales riesgos para el profesorado como dolencias y enfermedades respiratorias e inmunológicas (Martin, 2006).

- (c) **Iluminación deficiente.** Una visibilidad apropiada procedente tanto de la luz natural como artificial se hace imprescindible para desarrollar sin riesgos y con unos mínimos de seguridad e integridad para las actividades planificadas en el lugar de trabajo (Cavnar et al., 2004). A tal efecto, condiciones insuficientes de iluminación en los espacios habituales de docencia para el profesorado de EF, ya sea por falta de iluminación natural o el abuso de la luz artificial, pueden aumentar el número de accidentes laborales por desplazamientos y tránsitos en entornos visuales no adecuados. Además, suponen una carga y fatiga visual con una disminución importante en los tiempos de atención durante la ejecución de sus tareas docentes (por ejemplo, corregir o evaluar una acción motriz de su alumnado).
- (d) **Exigencias energéticas y psicosociales considerables.** La tarea docente de los profesionales en EF conlleva de forma inherente un importante requerimiento cognitivo, físico y emocional fruto de su desempeño laboral. En primer lugar, cabe remarcar, la constante capacidad de adaptación que debe demostrar el profesorado de EF impartiendo docencia y modificando lo programado, debido a las posibles adversidades e imprevistos que le surgen sobre la marcha del proceso de enseñanza y que le condicionan su desempeño docente; como la climatología impredecible, un accidente escolar, un cambio inesperado del espacio de práctica o material inicialmente programado para la clase, entre otras variables (Díaz, 2005; Lucena et al., 2020). Además, este profesorado, se encuentran expuesto cotidianamente a la necesidad de manipular cargas de cierto peso para su trabajo durante las sesiones de la materia, por ejemplo, a través de operaciones mecánicas habituales que impliquen tareas de transporte y colocación de materiales lúdico-deportivos para la realización de sus clases. Esto puede entrañar un deterioro dorsolumbar crónico y no tolerable que conlleve un potencial riesgo de lesión o trastornos músculo-esqueléticos debido a sobreesfuerzos y movimientos repetitivos (Sandmark et al., 1999; Sandmark,

2000). También, en esta exigencia energética para su trabajo docente influye la participación activa en las actividades lúdico-deportivas, ya sea en el rol de arbitraje o jugador. Asimismo, en la materia de EF, a la hora de transmitir los contenidos de aprendizaje suele emplearse el canal visual y kinestésico para las demostraciones motrices y ayudas mecánicas a los estudiantes. Incluso, la exposición a condicionantes de la intemperie al aire libre (frío, lluvia, viento o calor), puede agravar este desgaste energético. Igualmente, este colectivo a lo largo de su jornada laboral se ve sometido a periodos prolongados de tiempo en la postura de bipedestación con frecuentes desplazamientos entre espacios de trabajo (del aula de referencia al gimnasio o pista deportiva), siendo para el cuerpo una posición fija y continuada que podría tener efectos perjudiciales en articulaciones y circulación (Gómez y López, 2019; Lemoyne et al., 2007; Pihl et al., 2002). Especial mención requiere la elevada frecuencia de estrés y tensión nerviosa con naturaleza cognitiva a la que se ven sometidos estos docentes debido, entre otras causas, a la multiplicidad de estímulos que están obligados a atender a la hora de organizar didácticamente sus clases. Al respecto, se produce una actividad física constante del alumnado donde el profesorado tiene que proporcionar numerosos y diferentes tipos de *feedback* o retroalimentaciones para conseguir unos objetivos determinados. Incluso la carga emocional y sentimental que supone para este profesorado las posibilidades de interacción individual con un trato directo y muy próximo, por romperse habitualmente la barrera interpersonal, llegándose en ciertas situaciones de enseñanza durante las clases al contacto físico con el alumnado (Bizet et al., 2010; Gambau, 2015; Gråstén y Kokkonen, 2020).

- (e) **Precariedad en infraestructuras y materiales didácticos.** Se refiere a todos los aspectos negativos y perjudiciales relacionados con su conservación, mantenimiento y dotación (McLennan y Thompson, 2015). Cualquier característica deficiente de los mismos impide un trabajo normalizado en el profesorado de EF con la más que notable tensión que les genera (Gil y Aznar, 2016; Kougioumtzis et al., 2011).
- (f) **Accidentalidad de los estudiantes.** La clase de EF, como cualquier otra actividad de naturaleza físico-deportiva, es inherente a ciertos riesgos que pudieran conducir accidentes o lesiones de distinta consideración en sus

practicantes, en este caso el alumnado. Si bien, objetivar este riesgo es algo arduo y complejo, así como su prevención y control de contingencias (Herrador, 2006; López-Esteve, 2015); lo que supone cierta preocupación y tensión en este profesorado a la hora de velar ante las cuestiones de seguridad durante las sesiones de EF, a causa de la responsabilidad civil y penal que pudiera recaerle sobre su acción docente por presunta culpabilidad de negligencia, imprudencia e impericia (Sánchez, 2004; Trinkuniene y Kardeliene, 2013).

(7) Condicionantes institucionales del centro educativo

La tipología del centro educativo donde se desarrolla la función docente pudiera tener implicaciones en la percepción de estrés laboral del profesorado y la consiguiente manifestación de burnout por su parte. A tal efecto, podrían considerarse una multitud de factores o condicionantes institucionales relacionados con el entorno, ubicación, hábitat o características especiales del centro educativo de trabajo. Un primer factor puede ser el contexto socioeconómico, donde en ocasiones los docentes que trabajan en centros con bajos recursos socioeconómicos tienden a presentar unos mayores niveles de burnout, mayoritariamente, despersonalización (Cordeiro et al., 2003; Pierce y Molloy, 1990).

Sobre el hábitat del centro, urbano frente a rural, el profesorado cuyos centros pertenecen a zonas o áreas urbanas suelen presentar mayores niveles de burnout (Burns y Machin, 2013; Mendoza et al., 2020; Oullette et al., 2018). Si bien, íntimamente relacionado con el factor anterior del nivel socioeconómico, las investigaciones advierten que estos centros educativos urbanos o suburbanos pudieran estar ubicados en barrios marginales con clases sociales más desfavorecidas donde las carencias afectivo-emocionales y conductuales suelen ser frecuentes, lo que podría reflejarse en estudiantes pertenecientes a minorías marginales de familias problemáticas, suponiendo un mayor esfuerzo y carga de trabajo docente para su profesorado. De igual modo, se encuentran habitualmente asociados a estos centros educativos otros factores característicos como destinos no deseados por su difícil desempeño, desigualdad en la distribución de recursos educativos, clima de trabajo empobrecido y relaciones conflictivas con los padres del alumnado (Abel y Sewell, 1999; Moriana y Herruzo, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2016).

También, el tamaño del centro parece que correlaciona negativamente con la realización profesional del profesorado (Manassero et al., 2005; Montejo, 2014). Es decir, a

mayor tamaño del centro en cuanto a la cantidad de sus estudiantes implica valores más bajos en esta dimensión del burnout, pudiéndose deber a que los organigramas estructurales cuanto más grandes, más dificultan una relación cercana y próxima entre los docentes, dando lugar a relaciones laborales más complejas e impersonales (Oullette et al., 2018). También, el profesorado perteneciente a centros educativos con unas características o requerimientos singulares, pudieran verse afectado en mayor medida por el burnout (Brouwers y Tomic, 2000; Byrne, 1991). Igualmente, podrían encontrarse centros de educación especial con alumnado con diversidad funcional, centros con aulas multiculturales, centros con programas de atención a la diversidad curricular y académica, etc., lo que implicaría en sus docentes un sobreesfuerzo al tener que realizar adaptaciones curriculares para los documentos-guía prescriptivos (programaciones, unidades didácticas, cuadernos del profesorado, etc.) como preparar determinados materiales y recursos adicionales de forma específica en pos de adecuar sus respectivas prácticas de enseñanzas (Sari, 2004; Tatar y Horenczyk, 2003).

Asimismo, cabría destacar por su relación con los anteriores condicionantes, la etapa educativa de trabajo pues se han encontrado mayores niveles de burnout a medida que aumenta el nivel/curso de enseñanza entre los estudiantes, registrándose los mayores niveles de desgaste entre los profesionales de la ESO frente al resto de docentes de otras etapas educativas (Aldrete et al., 2008; Belcastro et al., 1982). Si bien, se matiza en cuanto a las dimensiones del burnout, que los condicionantes institucionales que revelan mayor impacto son despersonalización y falta de realización profesional (Beer y Beer, 1992).

Incluso también afecta el periodo temporal del curso escolar, caracterizado por la variabilidad y diversidad de actividades a realizar por parte del profesorado que pudieran ocasionar variaciones significativas en los momentos estresantes y niveles de desgaste (Kinnunen y Leskinen, 1989). Si bien, los estudios que han evidenciado ciclos de estrés entre los docentes no han llegado a un consenso. De las primeras investigaciones pioneras, Hembling y Gilliland (1981), destacaron una incidencia más elevada de estrés en los finales de cada trimestre y curso, siendo cuatro momentos estresantes para los profesionales de EP (septiembre, diciembre, marzo y junio) mientras que en ESO solamente dos (septiembre y junio). De nuevo, según Kinnunen (1988), la mayor manifestación del estrés entre los docentes sucede al principio del año escolar (septiembre) y tras la vuelta de vacaciones navideñas (enero), no destacando durante el resto de meses. Por contra, Travers y Cooper

(1994) revelaron un efecto regenerador del periodo vacacional entre los profesionales de la enseñanza, registrándose los menores niveles de estrés durante el año.

II.1.3.2. Variables endógenas: personales

Las variables personales hacen referencia a las características socio-demográficas y rasgos de personalidad propios del trabajador. Es decir, condicionantes de carácter interno que influyen en las vivencias de las situaciones profesionales y en consecuencia sobre el modo de hacer el trabajo con la respectiva valoración que se realiza del mismo. Ello significa que estos desencadenantes actuarían como moderadores de las anteriores variables exógenas, cumpliendo una función facilitadora o inhibidora sobre el desarrollo del burnout en el profesional (Gil-Monte y Peiró, 1997; Tejero et al., 2002). De este modo, las investigaciones realizadas con las variables socio-demográficas han mostrado poca consistencia y en ocasiones incluso resultados contradictorios, aunque estudios sobre la personalidad y síndrome en los docentes han revelado resultados más concluyentes. Si bien, los hallazgos encontrados no permiten afirmar que los rasgos de personalidad tengan un efecto causal sobre el síndrome, pero confirman su papel modulador (Garrosa et al., 2008a; Kumar, 2011; Lau et al., 2005; León et al., 2013; Ponce et al., 2005).

(1) Sexo

Con respecto al sexo de los trabajadores, mujeres y hombres, las evidencias empíricas revelan que no existe una tendencia clara, es decir, que las mujeres presenten sistemáticamente mayores niveles de burnout frente a los hombres o viceversa (Greenglass, 1991; Latorre y Sáez, 2009). Lo anterior plantea que esta variable no determina por sí misma el desarrollo del burnout, sino más bien que el sexo se asocie a determinadas características estrechamente relacionadas con el trabajo que puedan predisponer hacia el síndrome. Por ejemplo, en el caso de las mujeres como grupo más vulnerable con mayores posibilidades sobre el estrés por conflicto de rol. Además, entre otras posibles razones, dificultades más elevadas para conciliar la práctica profesional con su vida familiar, reflejándose una predisposición más elevada a una sintomatología depresiva por la doble carga de trabajo que conllevan sus obligaciones familiares y su práctica laboral (Cardozo, 2017b; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Melamed et al., 1992; Sánchez et al., 2015).

No obstante, otros trabajos de investigación afirman la existencia de una expresión diferenciada en el sexo según la dimensión del burnout (Brewer y Shapard, 2004). En este sentido, las mujeres experimentarían un mayor agotamiento emocional que los varones, mientras que los hombres presentan generalmente una despersonalización más pronunciada (Doménech y Gómez, 2010; González-Morales et al., 2010; Purvanova y Muros, 2010). Sin embargo, sobre la falta de realización profesional los datos son aún más discordantes: ausencia de diferencias significativas por sexo (Extremera et al., 2010a; Fernández et al., 2015; Guerrero et al., 2018), niveles más bajos manifestados habitualmente por los hombres (Ayuso y Guillén, 2007; León et al., 2013) o incluso al revés, inferiores para las mujeres (Ballenger-Browning et al., 2011; Salanova y Llorens, 2008).

(2) Edad

Sobre la edad, aparece como un desencadenante mediador en el proceso del burnout. A mayor edad en los profesionales, estos suelen presentar un menor desgaste por el trabajo, evidenciándose, posiblemente, la madurez que proporcionan la experiencia vital con los años cumplidos a la hora de enfrentarse a las tensiones laborales (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Montejo, 2014). Posiblemente relacionada con la propia edad biológica del trabajador y de mayor relevancia la experiencia profesional acumulada, el burnout en los docentes con más años de servicio disminuye al haber adquirido por su experiencia estrategias de afrontamiento más eficaces frente al estrés en el trabajo. Por el contrario, el profesorado más joven y posiblemente con menos años de experiencia presenta por lo general mayor predisposición al burnout al carecer todavía de estrategias de afrontamiento y manifestar normalmente unas expectativas laborales idealistas durante el inicio de la carrera profesional (Padilla et al., 2009; Pinel et al., 2019; Quevedo et al., 1997).

Sin embargo, esa falta de experiencia se puede confundir con la edad ya que probablemente muchos de los trabajadores que padecen burnout terminan con conductas de evasión de su puesto, ya sea por ausencia temporal o abandono definitivo; quedándose únicamente los profesionales con menor grado de afectación (Maslach et al., 2001). Por ello, los hallazgos son contradictorios puesto que puede manifestarse una relación curvilínea donde el nivel de burnout aumente con el paso del tiempo y en un determinado momento disminuya bruscamente (Brewer y Shapard, 2004; Gil-Monte y Moreno-Jiménez,

2007), siendo más evidente en la despersonalización y falta de realización profesional (Maslach y Jackson, 1986).

(3) Situación familiar

Se afirma que una pareja estable con hijos reduce los niveles de burnout en el profesorado, encontrándose un efecto de protección frente al síndrome al proporcionar resistencia, energía, equilibrio emocional y autoestima al profesional. Posiblemente, el hecho de la paternidad contribuya a relativizar los problemas laborales, afrontándolos de forma más efectiva y adaptativa ante la madurez y escala de valores personales que genera dicha situación de estabilidad afectiva-emocional (Extremera et al., 2010b; Marengo y Ávila, 2016; Padilla et al., 2009). No obstante, en determinadas circunstancias personales, podría tener el efecto contrario al convertirse en un esfuerzo adicional que propiciaría un mayor desgaste profesional ante el trabajo (Moriani y Herruzo, 2004; Serrano y Guil, 2014). En este sentido, los datos de las investigaciones tampoco son homogéneos ya que en algunas no se encuentran diferencias significativas en función de tener o no una pareja estable (Moreno-Jiménez et al., 2000a; Vilorio et al., 2003), aunque otros estudios sostienen la existencia de un mayor desgaste laboral en los docentes solteros frente a los casados (León y Avargues, 2007; Luk et al., 2010), e incluso que los casados son más propensos a padecer el burnout (Sanz et al., 2015).

(4) Rasgos de personalidad

Otra variable identificada como factor mediador del burnout han sido determinados rasgos de personalidad debido a que caracterizan a las personas y se refleja en su labor profesional. La capacidad de adaptación y de resistencia a situaciones estresantes depende de dichas características, es decir, mayor vulnerabilidad a padecer el síndrome según tipo o patrón demostrado por el trabajador (Fernández, 2008; Hallberg et al., 2007; López et al., 2002):

- (a) Personalidad de tipo A. Personas caracterizadas por combinar rasgos de ambición desmedida, competitividad continua, hostilidad e impaciencia que les predisponen a percibir los estímulos como una permanente amenaza al control de su entorno.

(b) Personalidad de tipo B. Personas que se inclinan por realizar sus tareas sin necesidad de cognición de control ambiental ni exigencias de éxito permanente, no presentan hiperactividad motora como el grupo anterior.

(c) Personalidad de tipo C. Personas que presentan un estilo pasivo y cooperativo, mostrando por lo general actitudes de resignación y de escasa expresión hacia el exterior.

Diversos autores confirman que, de todos ellos, el patrón de tipo A es el más propenso a sufrir burnout, debido ya no solo por el desgaste de su autoexigencia sino también por el grado excesivo de implicación hacia sus tareas laborales, lo que les aboca a descuidar otras esferas vitales tales como familia, amigos u ocio (Hatinen et al., 2004; López et al., 2008). Además, desde otro ámbito de investigación de la personalidad, se ha estudiado la relación entre el modelo de los cinco grandes o *Big Five* y sus cinco factores bipolares con el burnout: (1) neuroticismo versus control emocional, (2) extraversión versus introversión, (3) apertura a la experiencia, (4) sensibilidad a las relaciones interpersonales, y (5) minuciosidad/perseverancia. En especial, parece que el rasgo neuroticismo se encuentra asociado a las dimensiones del síndrome por ser personas que se caracterizan como impulsivas, irritables, inestables emocionalmente y ansiosas (Esteras et al., 2014; Kokkinos, 2007; Zellars et al., 2006).

(5) Personalidad resistente, autoeficacia y autoestima

De nuevo, una de las variables de personalidad que más se ha contemplado en relación con el burnout ha sido el concepto de personalidad resistente denominado *hardy personality* o *hardiness* (Chan, 2003; Godoy y Godoy, 2002). Los profesionales de la enseñanza con una personalidad resistente son aquellos que demuestran tres atributos fundamentales: (a) compromiso, haciendo referencia a identificarse y aplicarse plenamente con sus funciones docentes, (b) retos, tendencia a interpretar las situaciones estresantes de la profesión como desafíos de cambio con el objeto de superarse uno mismo y (c) control, convencimiento de poder influir e impactar sobre el transcurso de los acontecimientos laborales. Así pues, el profesorado que carezca de estas características de una personalidad resistente incrementará su probabilidad de padecer el burnout ya que no empleará en la mayoría de los casos estrategias de afrontamiento adaptativas para las situaciones laboralmente adversas (Moreno-Jiménez et al., 2000a; Oliver, 1993; Otero et al., 2014;

Zamora y Castejón, 2004). En cuanto a que los profesionales más resilientes suelen demostrar una mayor capacidad a la hora de utilizar su energía e implicación personal en pos de sobreponerse a las dificultades laborales y adaptarse adecuadamente en el trabajo.

Estos rasgos de la personalidad resistente se encuentran estrechamente ligados a otras variables que previenen o reducen el síndrome como son: autoeficacia y autoestima (Doménech, 2009; Fernández, 2008; Pizarro et al., 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2007). Tal y como sostiene Bandura (1999), “la autoeficacia son creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (p. 3). En este sentido, la percepción que tiene el docente de sentirse capacitado con las tareas que realiza y por consiguiente competente consigo mismo con la actividad profesional que lleva a cabo, le otorgan en mayor medida más persistencia en su entorno laboral frente a las posibles situaciones de desgaste que deba afrontar (Extremera et al., 2010a; Mérida et al., 2017; Moreno-Jiménez et al., 2012; Richards et al., 2016; Salanova et al., 2005).

(6) Locus de control

Esta variable se refiere a la creencia de los trabajadores sobre sus eventos vitales y correspondientes consecuencias (éxitos o fracasos), pudiendo ser controlados por las propias decisiones y actuaciones (capacidad, esfuerzo o motivación). Es decir, locus de control interno o, por el contrario, son causas de fuerzas externas a su control (otras personas o recursos) y presentes en la situación (azar o dificultad), siendo un locus de control externo. Por tanto, la tipología afectará también como variable de riesgo del burnout, siendo más propensos aquellos profesionales que demuestren un locus de control externo (Zamora et al., 2004; Zumalde y Sánchez, 1999). En este caso, el trabajador tiene la percepción de que todo lo que le acontece laboralmente no depende de su conducta sino de factores ajenos a su control (como por ejemplo suerte o destino) e interpreta que su esfuerzo no influye en el resultado de su trabajo. Esto termina atribuyéndose a situaciones laborales ambiguas y difíciles que son producidas por la responsabilidad de otras personas o circunstancias externas, existiendo así mayores posibilidades de manifestarse el burnout por indefensión aprendida (Korunka et al., 2009; Martínez et al., 2006).

(7) Estrategias de afrontamiento

Las estrategias o estilos de afrontamiento (*coping styles*) se conceptualizan como los procesos cognitivos y conductuales que utilizan los trabajadores para afrontar las situaciones estresantes de su trabajo, revelándose como potenciales mediadores del burnout. Como apuntan Guerrero y Vicente (2001, p. 283), “los modos de afrontar el estrés son excelentes predictores del síndrome de burnout en las tres dimensiones”. Cuando los docentes utilizan estrategias inadecuadas ante un determinado agente estresor, aumenta la posibilidad de padecer desgaste laboral. Es decir, el empleo de estrategias de tipo escapista y pasivas centradas en las emociones de negación o desahogo, suelen facilitar su aparición con un mayor agotamiento emocional, despersonalización y menor realización profesional. Mientras que estrategias más eficientes fundamentadas en el control y focalizadas en el problema estresante, por lo general, previenen el desarrollo del síndrome (Doménech y Gómez, 2010; Morán, 2005; Mearns y Cain, 2003). Son de especial interés las propuestas que facilitan el tránsito de una estrategia de afrontamiento inadecuada a otra más constructiva, como el procesamiento de recuperación centrado en la tarea o *regainning-taskfocused processing* (Schutz et al., 2004), en la cual se incluyen estrategias de reducción para la tensión laboral y reevaluación de la importancia de los problemas profesionales, ayudándose de técnicas de control respiratorio, introspectivas de meditación y auto-instrucciones sobre las metas que se persiguen. También, de gran relevancia por su orientación hacia una expectativa positiva, las que plantean un afrontamiento proactivo; es decir, se enfatiza la capacidad del profesional en manejar esas metas, previendo los riesgos y buscando constantemente nuevos retos (Llull, 2013).

(8) Situación administrativa, permanencia centro y formación docente

La revisión de la literatura efectuada tampoco permite obtener unas conclusiones homogéneas acerca de estas variables personales. En relación con la situación administrativa del profesorado, algunos autores sostienen que los docentes con estabilidad contractual demuestran mayor desgaste frente a los compañeros con una contratación temporal o provisional (Cordeiro et al., 2003; Otero, 2011; Peiró y Ramos, 2012; Prieto y Bermejo, 2006). Por el contrario, aportaciones como las de Ponce et al. (2005), señalan mayor sentimiento de despersonalización en los educadores con una situación laboral caracterizada por la inestabilidad profesional.

Asimismo, para los años de permanencia en el centro educativo, se ha observado una tendencia a presentar mayores niveles de burnout durante los primeros cinco años de antigüedad con una disminución paulatina y mantenimiento sostenido a medida que aumenta la continuidad en el lugar de trabajo, aproximadamente entre el intervalo de cinco a 10 años (Oliver, 1993). Si bien, el desgaste del profesorado vuelve a elevarse al asociarse habitualmente con altos niveles de agotamiento en servicios ininterrumpidos de 15 años o más (Ayuso y Guillén, 2007; Cordeiro et al., 2003; Garrosa et al., 2008b).

En cuanto a la formación del docente, una mayor preparación académica suele acompañarse de altas expectativas y metas laborales altas respecto a la labor profesional realizada, mientras que trabajadores con una formación universitaria menor suelen demostrar expectativas más realistas respecto a su puesto laboral (Maslach y Jackson, 1981). En este sentido, los docentes con una mejor preparación académica podrían generarse ellos mismos unas posibilidades de promoción profesional y laboral irreales que si finalmente no fueran satisfechas, les provocaría un sentimiento de desgaste (Schaufeli y Enzmann, 1998), aunque investigaciones como las de Cordeiro et al. (2003) o Tejero (2006), han encontrado menores niveles de burnout a mayor formación. Si bien, ambos estudios señalan que estos hallazgos deben interpretarse con cautela puesto que las diferencias podrían no deberse tanto a la formación inicial del profesorado sino a otros factores más determinantes como la etapa educativa donde se desempeña la labor profesional, siendo posible que los docentes de los niveles educativos básicos presenten formación universitaria complementaria (otras carreras superiores o posgrados).

(9) Religiosidad y espiritualidad

Se ha demostrado que existe un efecto modulador positivo de la religiosidad y espiritualidad percibida sobre el proceso de desarrollo del síndrome de burnout. Aquellos profesionales de la enseñanza que se declaran y perciben a sí mismos en estas creencias, tienden a presentar menores niveles de desgaste laboral frente a los que no se consideran. Ambas creencias podrían ayudar a los profesionales como apoyo emocional, siendo una fuente de ayuda a la hora de reinterpretar los acontecimientos estresantes del trabajo, reconstruyendo los sucesos de estrés en términos positivos (Lau et al., 2005; Rodríguez y Rivas, 2011).

En síntesis, este epígrafe ha constatado que existe una relación entre el burnout de los docentes con determinadas variables predictoras que propician su aparición y desarrollo. Así, se encuentran aquellas variables vinculadas al contexto laboral u organizacional del trabajo educativo que desencadenan el síndrome: rol profesional, carga laboral, autonomía y control del trabajo, apoyo organizacional, clima laboral, recursos para la enseñanza u otras (etapa educativa, momento del curso escolar, etc.), teniendo en cuenta que se trata de factores que pueden terminar por condicionar el desempeño laboral del profesorado. En este aspecto, se pone de manifiesto su papel relevante ya que el burnout se ha conceptualizado básicamente como un síndrome de desgaste profesional, mientras que otro tipo de variables personales asociadas al burnout, actuarían como facilitadores: sexo, edad, situación familiar, rasgos de personalidad, autoeficacia, autoestima, locus control o estrategias de afrontamiento. Así, características socio-demográficas y de personalidad de los profesionales de la enseñanza influyen considerablemente en la valoración de los estresores laborales, lo que las convierte en factores cruciales si se desea abordar la explicación sobre la manifestación y prevalencia del burnout en este colectivo.

II.1.4. SÍNTOMAS, REPERCUSIONES Y CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

La palabra "síndrome" alude al conjunto de "síntomas" característicos de una patología o enfermedad, siendo el síntoma el fenómeno que revela su presencia o bien nos alerta de algo grave que está sucediendo o sucederá de forma inminente (APA, 2018). En el caso del síndrome de burnout distinguir entre sintomatología y consecuencias no es una tarea sencilla puesto que habitualmente los síntomas anteceden en el tiempo a las consecuencias o, a veces casi de forma, concomitante a través de una relación bidireccional y estrecha entre ambas. Si bien, Tejero-Acevedo et al. (2002) sostienen que: "el burnout puede ser considerado como un síndrome, ya que los síntomas parecen agruparse de una forma sistemática" (p. 96). Como revelan Esteras et al. (2018), "se observa una confusión terminológica notable a la hora de describir el propio síndrome, las consecuencias o los efectos sobre la persona y las variables de salud asociadas a dicho síndrome" (p. 19).

En este sentido, existen discrepancias por ser en muchas ocasiones una relación ambigua que lleva a categorizar el burnout en algunos estudios como respuesta al estrés

laboral y, en cambio, otras investigaciones como su consecuencia más directa, aunque, independientemente de este posicionamiento teórico-empírico, las repercusiones problemáticas que acarrea el burnout en los trabajadores y la propia organización son lo suficientemente graves e importantes como para investigarlas en pos de atajarlas y aún más prevenirlas (Appels, 2004; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007; Gómez y Carrascosa, 2000; Menéndez y Moreno, 2006; Moreno-Jiménez y Báez, 2010), lo que ha impulsado recientemente a instituciones de prestigio como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) a catalogarlo dentro de la clasificación internacional de enfermedades asociadas al trabajo: CIE11-QD85-síndrome de desgaste ocupacional, llegándose en España a reconocer en el marco de la jurisprudencia del ámbito laboral con la entidad de accidente de trabajo (obligación del trabajador que lo padece a probar causa-efecto con el entorno laboral), debiendo regularse legalmente su control y prevención como el resto de enfermedades profesionales (Tejero-Acevedo et al., 2002).

Sobre la investigación en particular de los síntomas y consecuencias del burnout se encuentran las primeras revisiones de Einsiedel y Tully (1981), revelándose setenta indicadores del burnout a nivel individual más trece para el ámbito organizativo. Estos autores los agrupan en cinco categorías sintomáticas en el trabajador: físicas, conductas de exceso, problemas por desajuste emocional, alteración en las relaciones interpersonales y cambios en las actitudes y valores sobre las creencias. A reseñar también debido a la profundidad en el estudio de la sintomatología del síndrome, el trabajo de Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2005) que identificaron incluso hasta más de cien síntomas descriptivos para el burnout. En su citada contribución, llevaron a cabo una agrupación en torno a cuatro ámbitos diferenciados según la dimensión afectada del sujeto, destacándose a modo de listado representativo:

- (a) Síntomas cognitivos: sentirse contrariado, sentir que no valoran tu trabajo, percibirse incapaz para realizar las tareas, sentirse fracasado en la vida profesional, pensar que no se puede continuar con el trabajo, sensación de distracción o pensamientos negativos de no mejorar a pesar de esforzarse.
- (b) Síntomas afectivos-emocionales: ansiedad, angustia, nerviosismo, frustración, agresividad, agobio, tristeza, irritación, desilusión o pérdida de autoestima.
- (c) Síntomas actitudinales: apatía, hartazgo, irresponsabilidad, impaciencia, intolerancia, aislamiento o cinismo hacia los demás.

(d) Síntomas conductuales: impulsividad, nerviosismo, evasión de responsabilidades o mal humor.

Esta gran cantidad de síntomas asociados al burnout y dado el elevado número de fenómenos asociados al trastorno, han provocado confusión y dificultad a la hora de identificar el síndrome (Olivares, 2017; Ramos y Buendía, 2001; Salazar, 2015). No obstante, se puede identificar el desgaste profesional cuando la sintomatología se manifiesta a distintos niveles o planos en el trabajador: cognitivo, afectivo y actitudinal. Ahora bien, los síntomas referidos anteriormente no indican necesariamente la presencia del síndrome, haciéndose imprescindible conocer el contexto donde se producen y su correspondiente evolución. En gran medida, dichos síntomas aparecen condicionados a factores personales y ambientales. Por ello, la misma situación de desgaste puede producir efectos diferentes entre los profesionales, en función de la valoración que hacen de la misma y el momento concreto de experimentación. En consecuencia, no todos los trabajadores desarrollan los mismos síntomas ni en el mismo grado de intensidad y tampoco con igual duración temporal (Bermejo y Prieto, 2015; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Paula, 2016).

A este respecto, la profesora Domènech (1995) propone un proceso de aparición por fases temporales del síndrome entre los profesionales de la enseñanza: (1) fase latente, se experimenta el estrés laboral por experiencias de frustración con cambios de humor y en las relaciones sociales pero no se les da importancia, (2) fase manifiesta, aparecen síntomas notables y estables de desgaste ya se aprecia un trabajo sin compromiso, y (3) fase cronificada, el síndrome ya está desarrollado con alteraciones psicósomáticas. Debido a lo anterior, se sostiene que este fenómeno no se manifiesta de manera brusca, sino que se trata de un proceso gradual donde el profesional comienza con una sensación de inadecuación sobre su lugar de trabajo y termina con las temidas conductas autodestructivas. En este sentido, las consecuencias del burnout en los trabajadores acarrearán repercusiones muy dañinas en su calidad de vida y rendimiento laboral, afectando nocivamente tanto a la propia persona como a la institución donde trabaja (Gamboa et al., 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2014, 2016). De esta manera, el síndrome causará un deterioro y efectos perjudiciales no solo en el ámbito laboral, sino que se extenderá también a las esferas del ámbito personal y social de las personas (Durán et al., 2005; Esteras et al., 2018; Parra, 2007).

Por una parte, sobre las repercusiones personales, el burnout deteriora el estado de salud y relaciones interpersonales del profesional en su entorno no laboral. De hecho, diversos estudios han demostrado cómo el burnout ante su naturaleza crónica conlleva problemas directos en la salud del trabajador, asociándose desde molestias psicósomáticas (tales como lumbago, resfriados, inapetencia, insomnio o hipertensión) hasta estados de ansiedad y depresión en los casos de severo desgaste para los profesionales que son proclives a estas patologías por sus rasgos de personalidad (Calvete y Villa, 2000; Fernández et al., 2004; Papastylianou et al., 2009; Serrano, 2006). Además de estos efectos directos más palpables, el burnout puede llegar a deteriorar indirectamente el estado de salud de los trabajadores a la hora de contribuir al desarrollo de conductas insalubres como tabaquismo y alcoholismo (Gamboa et al., 2008; McEwen, 2004; Paleksic et al., 2015; Shirom, 2003).

Por otra parte, en cuanto al deterioro de las relaciones interpersonales del trabajador con su entorno extralaboral, se han corroborado efectos perniciosos del síndrome que alcanzan incluso a la vida en pareja y su círculo próximo de amistades. Es comprensible que un trabajador agotado física y psicológicamente no contribuya a un clima propicio para una adecuada vida en familia, surgiendo conflictos y haciendo mella en la misma. Seguramente, los profesionales cansados de escuchar y atender problemas de otras personas durante su jornada laboral tampoco deseen establecer a priori buenas relaciones socio-afectivas con sus iguales más cercanos (Cifre et al., 2003; Tonon, 2003).

Por último, de las consecuencias organizativas, el burnout, por ser una patología laboral, repercute negativamente en la institución en la que los profesionales realizan sus servicios. La sensación de que la organización falla al trabajador se ha constatado que conduce por su parte a un menor rendimiento y desempeño, perjudicando la calidad del servicio prestado hacia la organización a la hora de contrarrestar el desgaste que le produce su trabajo, a modo de “conducta o mecanismo de defensa” (Álvarez y Fernández, 1991, p. 259). Sobre los deterioros de la relación entre organización y trabajador se destaca posiblemente el cambio de actitudes en la fidelidad institucional, manifestándose una más que probable intención hacia el abandono o cambio de trabajo (Conley y You, 2009; Leung y Lee, 2006; Liu y Onwuegbuzie, 2012; Mérida y Extremera, 2020; Moreno-Jiménez et al., 2009; Rabasa et al., 2016; Skaalvik y Skaalvik, 2011, 2016, 2017).

Incluso, este bajo compromiso con la organización pudiera derivarse en conductas caracterizadas por actitudes tales como: impuntualidad, evitación del trabajo, ausencia y

absentismo laboral (Collie et., 2012; Extremera et al., 2010a, 2010b; Marrau, 2004; Moreno-Jiménez et al., 2009; Moriana y Herruzo, 2005; Richards et al., 2016; Timms et al., 2007). Esta última cuestión, resulta altamente alarmante entre el profesorado por el mero hecho de que pueda producirse en la institución de trabajo el fenómeno de imitación o “contagio” (Bakker y Schaufeli, 2000). Así pues, queda de manifiesto la vulnerabilidad de los profesionales de la educación ante el burnout, afectándoles personalmente tanto a su equilibrio físico, psíquico como socioafectivo y con más que importantes repercusiones negativas para la calidad de la enseñanza prestada.

II.2. MARCOTEÓRICO SOBRE EL ENGAGEMENT

II.2.1. PSICOLOGÍA POSITIVA: INTRODUCCIÓN, ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Ya desde la década de los cincuenta del siglo pasado, la OMS (1948) conceptualizó en su Carta Magna o Constitucional a la salud como un estado completo de bienestar tanto físico, mental como social, considerándola así ampliamente desde una perspectiva positiva e integral y no como la ausencia simple de enfermedades. Esta concepción implicó un cambio transcendental de pensamiento, enfatizando el estado de bienestar de la sociedad mediante un enfoque holístico tanto en lo cognitivo y físico como en lo emocional y fundamentándose, sobre todo, en el constructo de la positividad (Salazar, 2015; Vázquez et al., 2009). Es a partir de entonces cuando comienza a emerger la corriente o campo de pensamiento de la *Positive Psychology* conocido como Psicología Positiva, buscándose una alternativa al enfoque negativista dominante hasta el momento que, sugestionado por el paradigma clínico, estudiaba únicamente lo patológico (Schueller y Seligman, 2010; Seligman, 1998, 1999).

De acuerdo con Vázquez et al. (2009), el psicólogo norteamericano Martin Seligman será el principal portavoz e impulsor de este movimiento o disciplina psicológica destinada a potenciar el psiquismo positivo del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014). Para ello, se centró en el estudio de las características de aquellas instituciones que promovían el desarrollo emocional y rasgos individuales positivos en los individuos que las configuraban. El propio autor afirmaba:

En mi profesión pasamos mucho tiempo intentando hacer los problemas menos problemáticos. Ayudar a la gente con problemas es una meta que merece la pena, pero la psicología casi nunca se ha centrado en la meta complementaria, es decir, mejorar la vida de las personas. (Seligman, 1992, en Salanova y Schaufeli, 2004, p. 112)

Esta corriente psicológica desarrollada durante la segunda mitad del siglo XX y consolidada en las primeras décadas del siglo XXI, se centrará pues en la investigación científica tanto en el ámbito clínico, educativo como organizacional de las fortalezas y virtudes del ser humano que le permiten prosperar, puesto que si un individuo es capaz de manejar adecuadamente las adversidades o el fracaso, ello le favorecerá obteniendo unas valoraciones más positivas sobre su propia realidad, la cual influye indudablemente en el desempeño personal (Kahn, 1990). Por ello, esta perspectiva biopsicosocial se enfoca al desarrollo saludable del ser humano y los posibles factores que estimulan el crecimiento positivo aún en condiciones adversas en pos de alcanzar el bienestar, en contraposición a la fuerte tradición de la psicología biomédica que se ocupaba solamente del estudio de las debilidades y disfunciones del individuo, centrándose únicamente en evitar el malestar (García-Renedo et al., 2006; Salanova et al., 2005).

Igualmente sucedía para la clásica psicología del trabajo y organizaciones donde únicamente suscitaba en el ámbito laboral el interés por los aspectos negativos, ya fueran entre otros: estrés, inseguridad, acoso o desgaste profesional. Así es como surge la necesidad de proporcionar un cambio a esta situación, centrándose en solucionar los problemas y trastornos derivados del entorno laboral (Bakker et al., 2012). Si bien, gracias a la Psicología Positiva, este convencional enfoque sobre los riesgos del trabajo ha sufrido una importante transformación, extendiéndose sus aportaciones a este campo de estudio en el contexto laboral mediante la Psicología Saludable Ocupacional (Moreno-Jiménez et al., 2012). Concretamente, la aplicación de la psicología a la mejora de la calidad en la vida laboral mediante la protección y promoción de la seguridad, salud y bienestar biopsicosocial de los trabajadores. Así, se observa que este reciente paradigma positivista se ha centrado en la valoración e intervención de los aspectos positivos que permiten optimizar el desempeño profesional de los trabajadores, por ejemplo, ilusión o compromiso (Bakker y Rodríguez, 2012).

Actualmente, el interés se ha focalizado en la salud integral de los profesionales para hacer prosperar todos los recursos laborales y personales posibles de la organización. Particularmente, en el contexto laboral esta nueva concepción sobre la psicología organizacional o del trabajo se fundamenta en los procesos saludables y positivos del trabajador donde los empleados naturalmente se inclinan por aprender, crecer, asimilar importantes valores de la organización, además de sentirse conectados con los demás en pos de colaborar (Bakker y Oerlemans, 2011; Raigosa y Marín, 2010). En el ámbito del trabajo, se pone un mayor énfasis en los recursos y el potencial motivador de los trabajadores, centrándose en los aspectos psicológicos más eficaces del buen funcionamiento profesional: satisfacción, optimismo, creatividad, compromiso e ilusión (Durán y Manteca, 2013; Salanova et al., 2012). En suma, la búsqueda de profesionales que sientan cumplidas sus metas y deseos laborales, haciéndoles probablemente sentirse más comprometidos con su trabajo y contribuyendo de esta forma al éxito de la organización (Acosta et al., 2015; Fernández-Abascal et al., 2011).

Así, la Psicología Positiva complementada por la Psicología Saludable Ocupacional, se ha centrado en las fortalezas o bondades del profesional además del funcionamiento óptimo entre el trabajador y la organización, dirigiendo sus estudios a tres cuestiones en particular: experiencias positivas, rasgos individuales positivos y características de las instituciones que propician los dos anteriores (Moreno-Jiménez et al., 2012; Salanova et al., 2011). Concretamente, su objetivo ha sido las acciones preventivas para modificar condicionantes laborales relacionados con el estrés crónico del trabajo, desarrollando al máximo las competencias individuales del trabajador, citando a Seligman y Csikszentmihayyi (2014): “ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es árida y sin sentido” (p. 5).

La Psicología positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras que previene o reduce la incidencia de la Psicopatología. (Contreras y Esguerra, 2006, p. 314)

Asimismo, la Psicología Positiva se ha planteado como equivalente de las características y fortaleza humana, siendo representada por emociones positivas tales como compromiso, ilusión, optimismo, perseverancia, etc. que actuarían como variables

protectoras ante trastornos o síndromes que pudieran afectar a las personas (Vera, 2006; Vera et al., 2006). De hecho, en el contexto laboral u ocupacional se ha evidenciado cómo las emociones y percepciones positivas del profesional favorecen su desempeño laboral, facilitando el desarrollo de su bienestar y contrarrestando posibles consecuencias adversas del desgaste profesional o burnout (Brackett y Caruso, 2007; Cabello et al., 2010; Demerouti et al., 2001). En suma, este nuevo enfoque trata de conocer y actuar en cualquier organización sobre el bienestar de los trabajadores y el buen clima laboral, en pos de alcanzar la consiguiente repercusión positiva en los resultados organizacionales y vinculación del trabajador con los mismos (Salanova y Schaufeli, 2004).

Finalmente, cabe mencionar que, en las últimas décadas tras la consolidación de la Psicología Positiva, se han incrementado las investigaciones relacionadas con los distintos condicionantes del trabajo y la experimentación de estados positivos durante el trabajo. En este sentido, se busca establecer los elementos fundamentales para la calidad laboral en las organizaciones educativas y sus trabajadores, a través del bienestar y compromiso en el trabajo que se representa mediante un constructo que será tratado a continuación como el engagement (Diener et al., 1999; Salanova y Schaufeli, 2009).

II.2.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL ENGAGEMENT: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL

El engagement³ ha sido considerado por la mayoría de la literatura como el concepto teóricamente opuesto al burnout o síndrome de estar quemado, considerándose como fundamental en el capital psicológico positivo del trabajador. En concreto, se trata de un constructo muy específico de carácter psicológico que, a diferencia del burnout, la comunidad científico-académica ha preferido respetarlo en su término anglosajón original con la intención de abarcar íntegramente la totalidad de su significado y no desvirtuar sus múltiples connotaciones (Durán y Manteca, 2013; Juárez, 2015; Maslach, 2009). Por ello,

³ Tal y como se ha explicado en el apartado anterior, a diferencia del término burnout con la traducción mayoritariamente aceptada al castellano como desgaste, agotamiento o síndrome de quemarse por el trabajo; el engagement, a lo largo de la presente tesis doctoral, mantendrá su acepción original anglosajona al no contar con una traducción reconocida por la RAE (2019).

actualmente no se ha encontrado hasta el momento una traducción equivalente a nuestra lengua castellana (RAE, 2019). Si bien, en términos generales de su connotación diaria el *work engagement* o engagement se refiere al entusiasmo, esfuerzo y energía con relación a lo que uno está haciendo, siendo los conceptos tales como vinculación, compromiso, implicación e ilusión los que más se ajustan para el ámbito del trabajo al señalado término (González-Romá et al., 2006; Gordillo, 2015; Salanova et al., 2000).

Entre las primeras aportaciones conceptuales del engagement destaca como autor Kahn (1990), concibiéndolo como un estado en el cual el trabajador aprovecha los propios roles de su trabajo para expresarse de forma física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de este. Para ello, en sus investigaciones parte de dos conductas enfrentadas que son demostradas de forma personal por cada profesional durante el trabajo: “en el *engagement*, las personas utilizan y se expresan a sí mismas física, cognitiva y emocionalmente durante el desarrollo de sus roles laborales. Contrariamente, las personas en *disengagement* se distancian y se autoprotegen de estos roles laborales” (Kahn, 1990, p. 694). Así, un desempeño positivo del rol laboral por parte del trabajador le permitirá invertir su energía personal en pos de experimentar una conexión emocional con su profesión, de tal manera que los roles en el trabajo representan para los profesionales una oportunidad a la hora de emplearse y expresarse holísticamente de forma enérgica en sus tareas laborales.

Siguiendo con Kahn (1990), se desprende que el engagement se considera una conexión psicológica en el desempeño de las actividades profesionales más que una actitud hacia el trabajo. Al mismo tiempo, se concibe como una oportunidad de invertir los recursos personales de tipo físico, cognitivo y emocional en el trabajo para identificarse con el mismo por sentir un mayor apoyo por parte de la empresa u organización. En definitiva, si un profesional está engaged mejorará por consiguiente su desempeño laboral, alcanzándose esa conexión e identificación con su puesto de trabajo, los compañeros y la propia institución laboral. Si bien, el concepto de engagement ha evolucionado a lo largo de las décadas y se ha hecho más diverso como experiencia vital positiva de los trabajadores en su contexto de trabajo (Salanova y Llorens, 2008; Salanova y Schaufeli, 2004, 2009). Entre las delimitaciones conceptuales más consensuadas en cuanto a su empleo en el ámbito laboral corresponde a Schaufeli et al. (2002), siendo el engagement una vinculación psicológica con el trabajo que se canaliza a través de tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción.

Un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por el vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, la vinculación psicológica se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. (Schaufeli et al., 2002, p. 72)

En esencia, el engagement es un estado psicológico positivo que perdura y persiste a pesar del transcurso en el tiempo. Así pues, consistiría en cómo el trabajador vive su profesión, siendo la misma una experiencia estimulante que le motiva a destinar esfuerzo y tiempo con altos niveles de energía y resistencia mental (vigor), siendo una actividad valiosa y significativa donde está concentrado e inmerso con ella (dedicación), además de ser una tarea interesante y apasionada para el trabajador, que la realiza con una gran implicación laboral (absorción). Por ello, este constructo se relaciona con la salud y el bienestar en el trabajo y la más que probable intención de permanecer en la institución u organización laboral (Høigaard et al., 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2016). Siguiendo a Durán y Manteca (2013), el engagement se encuentra estrechamente relacionado con la vinculación e ilusión con y por el trabajo. En suma, en palabras de Caballero (2018): “el trabajador engaged (comprometido o implicado) disfruta de su trabajo intensamente, se muestra entusiasmado cuando lo realiza, le pone pasión y va más allá de las demandas que su institución le requiere” (p. 60).

Aunque, como anteriormente se ha aportado, el cambio de tendencia en las investigaciones del campo ocupacional con la Psicología Positiva (Benevides et al., 2011; Gil, 2018; González-Romá et al., 2006) han derivado hacia dos posicionamientos distintos, pero estrechamente relacionados sobre la delimitación teórico-conceptual del engagement en relación con el burnout: (a) concepto inverso, y (b) concepto independiente.

(a) Engagement como concepto inverso al burnout.

Este primer planteamiento lo concibe como un constructo antagónico al burnout. Caracteriza al engagement por las dimensiones de energía, implicación y eficacia, siendo componentes directamente opuestos a las tres dimensiones del síndrome (Maslach y Leiter, 1997). Esto implicaría que la energía se convierta en agotamiento emocional, implicación en despersonalización y eficacia en realización profesional, siendo valorado el engagement a través de patrón opuesto del burnout con su instrumento de referencia el MBI. Conforme a estas premisas, bajas puntuaciones en agotamiento emocional y despersonalización con

altas valoraciones para la realización profesional, implicarían puntuaciones elevadas para las dimensiones del engagement, y viceversa.

Ambos constructos se diferenciarían en su componente afectivo con emociones positivas para el engagement frente a negativas con el burnout, además de distinguirse en cuanto al nivel de activación, excitación para el engagement y apatía en el desgaste profesional (Gorgievski y Hobfoll, 2008). Los trabajadores pasarían de engaged a quemados con su trabajo ante la pérdida de energía y dedicación, mostrando agotamiento y despersonalización en su puesto de trabajo. Bajo este posicionamiento la pérdida de absorción se postula como un antecedente en la realización profesional del trabajador cuya mala gestión puede desembocar en la aparición del burnout (Bakker et al., 2012). Sin embargo, este enfoque con el tiempo se reveló inconsistente por resultar impreciso evaluar el grado de activación del engagement a través una baja puntuación en el burnout.

(b) Engagement como concepto independiente al burnout.

Un segundo posicionamiento alternativo que caracteriza al engagement como un constructo tridimensional independiente, distinto y negativamente relacionado con el burnout (Schaufeli y Bakker, 2010), en cuanto a las diferencias sobre el origen o desencadenantes de ambos constructos. Así, el síndrome de burnout conlleva un deterioro de la salud del trabajador, propiciado por unas elevadas demandas laborales. Mientras que el desencadenante del engagement con su respectivo compromiso por puesto del trabajo, se encontraría asociado a la disponibilidad de recursos laborales. De acuerdo con este planteamiento, los conceptos de vigor y dedicación son los considerados respectivamente como sendos opuestos de las dimensiones en agotamiento emocional y despersonalización del burnout. Encontrándose dos continuos entre las dimensiones de ambos estados psicológicos: (1) energía o activación, continuo que va desde el vigor hasta el agotamiento emocional, e (2) identificación, continuo que va desde la dedicación hasta la despersonalización.

Con respecto al tercer componente de absorción son muchos los autores que prefieren no vincularlo como el opuesto directo de la realización profesional del burnout, argumentando que la absorción podría considerarse más bien una consecuencia del engagement al postularse vigor y dedicación como sus principales dimensiones. Algo similar a lo que sucede con el burnout, considerándose como el *core* o corazón las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización mientras que la realización

profesional interviene con un papel diferente. Por todo ello, se defiende la necesidad de utilizar instrumentos independientes para medir ambos constructos por separado, no vinculándose un bajo burnout con el hecho de demostrar un grado alto de engagement (Howard y Johnson, 2004; Rodríguez y Bakker, 2013).

Así, en las primeras afirmaciones o postulados se consideró al burnout y engagement como constructos diferentes en los que sus dimensiones o subescalas como por ejemplo vigor y agotamiento emocional estarían estrechamente relacionadas, pero factorialmente independientes. Mientras que, en el segundo posicionamiento, vigor con agotamiento emocional y dedicación con despersonalización respectivamente, serían los polos opuestos en una misma dimensión que quedaría configurada mediante una cara o polo positivo característico del engagement y por otro lado un antagónico como polo negativo representado a través del burnout (Bakker y Demerouti, 2007; González-Romá et al., 2006; Hakanen et al., 2006).

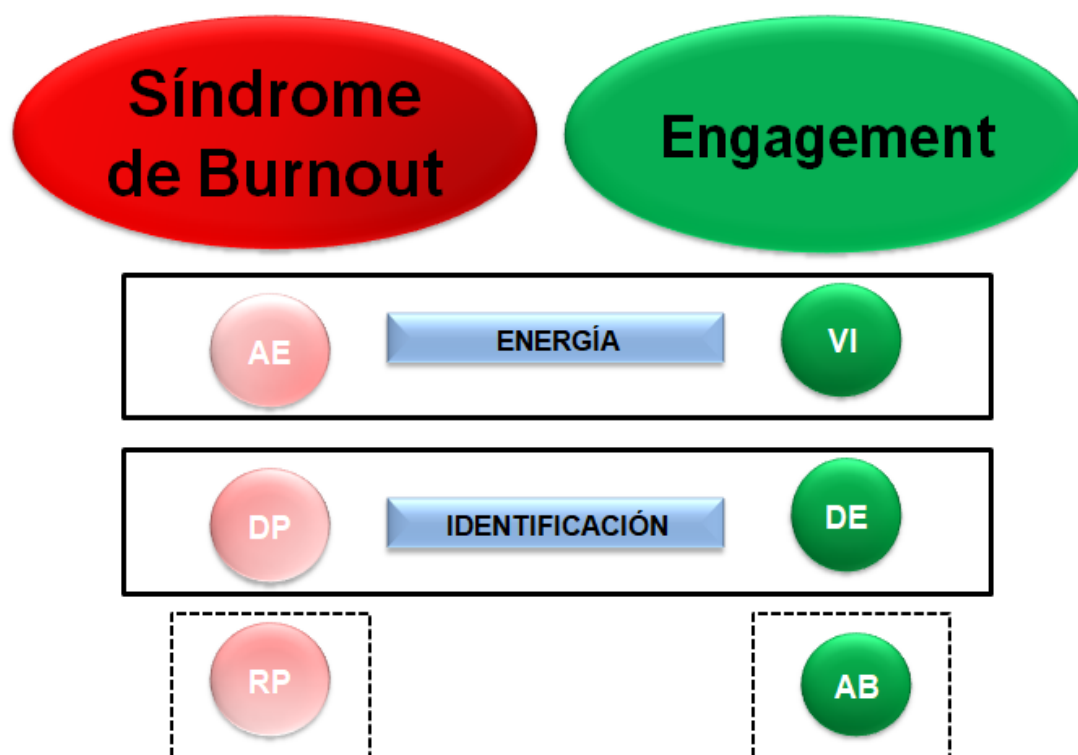
Siguiendo este modelo teórico, el engagement se considera un constructo motivacional donde el profesional se compromete plenamente con su labor al implicarse en cada momento con su quehacer diario con el objeto de conseguir unos objetivos, además de ser un indicador del bienestar y buen funcionamiento psicológico de los trabajadores con la inclusión de tres dimensiones o componentes de naturaleza conductual, emocional y cognitiva (Bakker et al., 2011; Lisbona et al., 2009):

- (a) Vigor (componente conductual): se refiere a la energía opuesta al agotamiento, caracterizada por unos altos niveles de resistencia como componente conductual-energético. Se produce una activación mental del trabajador con voluntad, deseo y predisposición de intervenir con esfuerzo y persistencia en el trabajo a pesar de las adversidades y dificultades que se le presentan.
- (b) Dedicación (componente emocional): consiste en involucrarse, entusiasmarse e inspirarse con el trabajo, siendo un componente emocional caracterizado por un sentimiento de desafío e importancia. Es decir, una alta implicación laboral con el elevado nivel de significado atribuido al trabajo que se está realizando.
- (c) Absorción (componente cognitivo): caracterizada por ser una dimensión cognitiva con un sentimiento de concentración donde se tienen dificultades a la hora de desligarse del trabajo debido probablemente a las fuertes dosis de sensaciones por disfrute que se están experimentando.

Así pues, el engagement se caracterizaría por altos niveles de energía y una fuerte implicación en el trabajo mientras que el burnout, como polo opuesto, se identifica por unos bajos niveles de energía en combinación con una falta de identificación, encontrándose el trabajador más absorto e inmerso en su actividad laboral por la vinculación e ilusión que le produce más que por la eficacia o realización con la misma (Figura 17).

Figura 17

Relación entre dimensiones del síndrome de burnout y engagement



De esta manera, tal y como se puede apreciar en esta figura, el profesional engaged se caracterizaría por una sensación de vinculación energética con su trabajo, conocido como el proceso de energía o activación debido a la relación bipolar entre vigor (VI) del engagement y agotamiento emocional (AE) del burnout. Igualmente, el trabajador engaged percibe su trabajo como un reto o meta laboral y no como una cuestión demandante y estresante. A este hecho, se le llama identificación, que es fruto de la relación antagónica entre las dimensiones dedicación (DE) y despersonalización (DP). Es por ello que, la absorción (AB) es una dimensión del engagement que no tendría por qué ser considerada necesariamente un opuesto directo sobre la realización profesional (RP) del burnout (Corso, 2013; González-Romá et al., 2006; Halbesleben, 2010). Sin embargo, para autores

como Carlin (2019a): “eliminando las dimensiones de la percepción de falta de cumplimiento (realización) y la despersonalización se perderá el concepto del fenómeno de burnout por completo” (p. 82).

Por otra parte, si se examinan detenidamente los componentes del engagement, se advierte que existe un alto aspecto motivacional en el constructo por presentar elementos de esfuerzo, energía y persistencia en la consecución de unas metas laborales; de esta forma, el engagement se está asociando a un funcionamiento óptimo de los trabajadores en sus organizaciones laborales como consecuencia de estados placenteros tanto en su dimensión física, cognitiva y emocional, en cuanto a que los profesionales que manifiestan engagement demuestran una conexión afectiva y enérgica en el contexto laboral, sintiéndose capaces y eficientes a la hora de responder a las demandas de su puesto de trabajo. Estos profesionales afrontan su quehacer profesional con energía, comprometiéndose y disfrutando de sus tareas laborales al experimentar emociones placenteras de autorrealización y plenitud. A su vez, perciben las dificultades laborales como una oportunidad de realización profesional a la hora de aplicar sus conocimientos y poner en práctica sus capacidades, asumiéndose pues que el engagement genera efectos positivos tanto a nivel individual del trabajador, crecimiento personal y desarrollo profesional, como a nivel organizacional con una mayor calidad en el desempeño laboral.

Para complementar esta aclaración conceptual, se exponen a continuación otros conceptos relacionados con el engagement, pero no equivalentes. Por tal motivo se torna una tarea transcendental para la literatura de la Psicología Positiva, ya que se le ha criticado supuestamente, al igual que ocurría como el burnout, de “embotellar vino viejo en botella nueva” (Schaufeli y Buunk, 2003; Vera, 2006). De hecho, como se comprobará, la definición de estos constructos parecidos que contemplan su traducción al castellano a diferencia del engagement, facilita la comprensión sobre qué es el mencionado fenómeno en cuestión, apreciándose al mismo tiempo a primera vista un cierto solapamiento con la implicación (*work involvement*), satisfacción y adicción laboral (*workaholism*), pero distinguiéndose simultáneamente como estado de mayor complejidad que el *flow* y compromiso organizacional (*organizational commitment*), al predecir el desempeño profesional en el trabajo (Christian et al., 2011; Esteras et al., 2018; Juárez, 2015):

- (a) Implicación laboral. Concebida como “el grado en que una persona se identifica psicológicamente con su trabajo o la importancia de su trabajo como en su imagen

total” (Lodahl y Kejner, 1965, p. 24), relacionándose este constructo con las quejas relativas a la salud en el trabajo, elemento contrario y diferenciador al engagement.

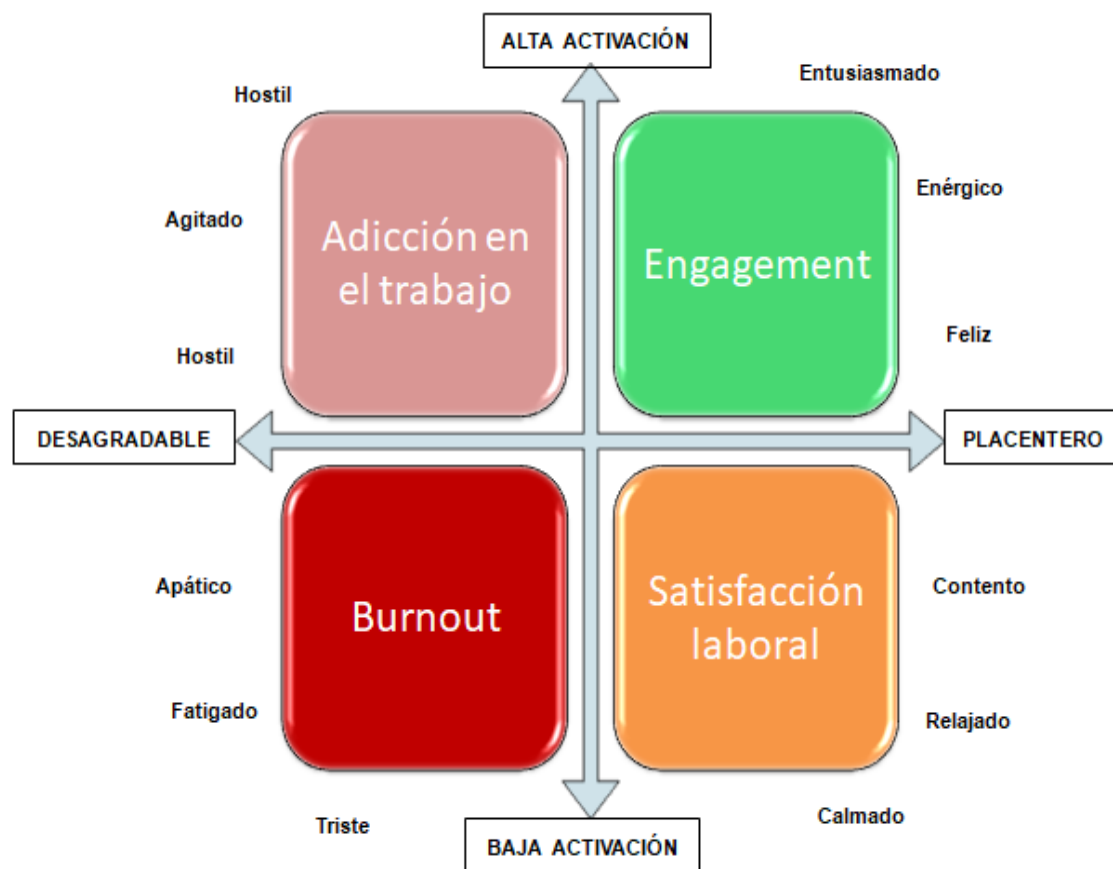
- (b) Compromiso organizacional. Estado psicológico de apego entre el individuo y organización en cuanto a “la fuerza de identificación de una persona con una organización en particular” (Mowday et al., 1982, p. 226). Por el contrario, el engagement alude a la implicación con el rol laboral o el trabajo en sí mismo.
- (c) Satisfacción laboral. Se considera el afecto hacia o sobre el trabajo, siendo una creencia o juicio valorativo. Como aportan Locke y Whiting (1974, p. 155): “un estado emocional placentero o positivo resultante de la valoración del trabajo de uno mismo”.
- (d) *Flow*. Sensación caracterizada por una atención focalizada, referida a un momento concreto o experiencia cumbre ya sea dentro o fuera del ámbito laboral y siendo por tanto más breve temporalmente. Como define Csikszentmihalyi (1996, p. 86), “experiencia óptima extremadamente disfrutada en la que se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés de actividad”.
- (e) *Workaholism*. Expresión conocida como la adicción al trabajo, la persona adicta se caracteriza porque “gradualmente va perdiendo estabilidad emocional y se convierte en adicta al control y poder en un intento compulsivo de lograr aprobación y éxito” (Killinger, 1993, p. 18). La persona adicta se muestra reticente a desvincularse de las actividades laborales con pensamientos persistentes sobre el trabajo a pesar de no estar realizándolo, lo que les impulsa a dedicar gran parte de su tiempo personal a las tareas laborales a costa de descuidar sus relaciones sociales e incluso su salud.

Con el objetivo de distinguir el engagement de las anteriores vivencias en el ámbito laboral se ha utilizado el “Modelo Circumplejo del Afecto” de Rusell y Carroll (Bakker et al., 2011; Rodríguez y Bakker, 2013). Según este modelo, esas vivencias surgen mediante dos sistemas neurofisiológicos fundamentales, uno relacionado con el continuo placer-desagrado y el otro, con la relación de vigilia-desactivación. Cada una de ellas, se concibe como una combinación lineal de estas dos dimensiones con diferentes grados de intensidad. Como se puede apreciar, a través de la Figura 18, el engagement posicionado en el cuadrante superior derecho combina altos niveles de placer (absorción y dedicación) y activación (vigor) en el trabajo. Por su parte la satisfacción laboral representa mayores niveles de pasividad, siendo el engagement una experiencia mucho más activa. Esto

implica que un profesional engaged en su trabajo sea un concepto distinto al hecho de que los trabajadores sientan satisfacción con el mismo y valoren positivamente sus instituciones u organizaciones laborales. Igualmente sucede con la adicción al trabajo, puesto que ambas se caracterizan por una alta activación laboral, pero carecen de las sensaciones placenteras que genera el engagement para el trabajador. Por último, el burnout (fatiga, abatimiento, entre otros), de acuerdo con su ubicación en el cuadrante inferior izquierdo del modelo, se posiciona como un constructo conceptualmente opuesto al engagement.

Figura 18

Modelo circunplejo del afecto



Nota. Adaptado de Rodríguez y Bakker (2013, p. 439).

Ahora bien, atendiendo a diferentes perspectivas (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y Bakker, 2003, 2010), para la medición del constructo engagement se han contemplado varios instrumentos que han contribuido a su valoración. Como advierte Gil (2018): “debemos partir del hecho de trabajar sobre un constructo joven, vinculado al surgimiento de la escuela positiva de inicios del siglo XXI” (p. 113).

- (1) MBI (Maslach et al., 1996): empleado al evaluar el engagement como polo opuesto al burnout dentro de un continuo de bienestar en el trabajo, siendo el

síndrome la cara negativa y engagement su contrario positivo. Se considera su estudio por compartir dimensiones teóricamente opuestas entre sí como vigor, dedicación y absorción respectivamente con agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional. Esta aportación recoge que niveles bajos de burnout sean utilizados para medir puntuaciones de engagement (Maslach y Leiter, 1997). Si bien este planteamiento mostró ciertas imprecisiones que sugirieron evaluar ambos constructos con identidad propia (Rodríguez y Bakker, 2013).

(2) *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI) (Demerouti y Bakker, 2008): diseñado inicialmente para evaluar el burnout con ítems positivos y negativos, por lo que fue empleado igualmente para valorar el engagement. Se incluyen solamente dos dimensiones o estructura bifactorial: (a) desde el agotamiento al vigor, y (b) desde la despersonalización a la dedicación.

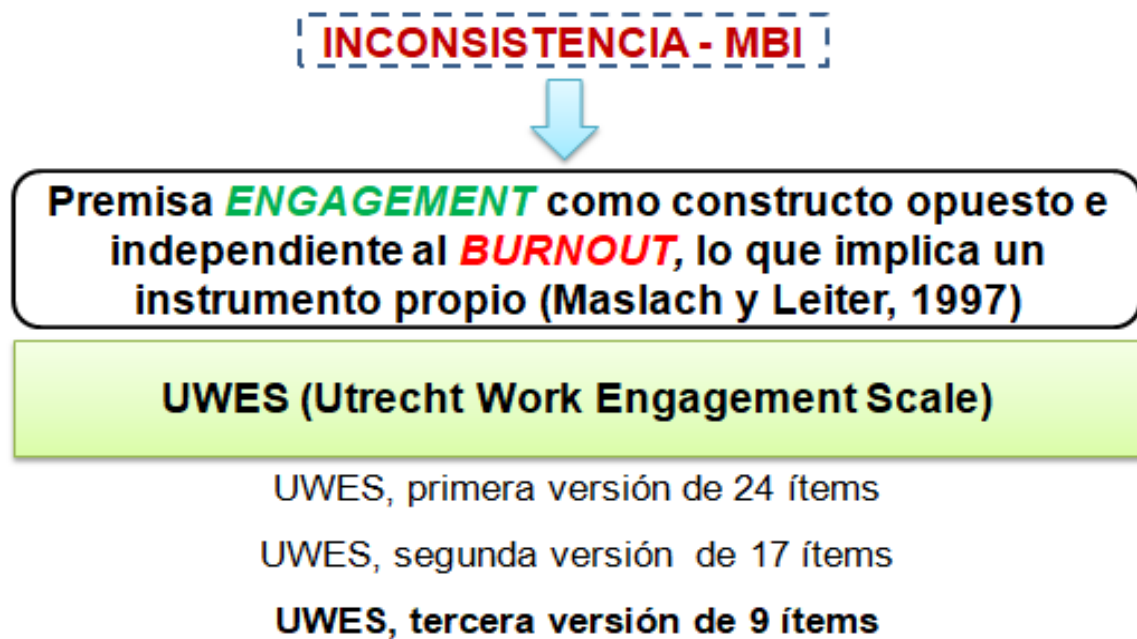
(3) *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli y Bakker, 2003): surge con la intención de medir el constructo de forma independiente. Por ello, se elabora una escala auto-aplicada desarrollada originariamente en Holanda en la que se contemplan sus tres componentes constitutivos a nivel teórico-conceptual: vigor, dedicación y absorción. La primera versión del instrumento contaba con un total de 24 ítems, estructurándose mediante una distribución para nueve de vigor, ocho de dedicación y siete de absorción. En su mayoría redactados de forma positiva a través de los enunciados del MBI y dando lugar a la modalidad primigenia del UWES-24. Tras estudios psicométricos preliminares sobre la validez de la escala, los ítems inspirados en el MBI fueron reformulados nuevamente, eliminándose aquellos que mostraron inconsistencia. Como resultado, se obtuvo la segunda versión UWES-17, más depurada y formada por un menor número de ítems en sus dimensiones: seis de vigor, cinco de absorción y seis de dedicación.

Sin embargo, si ambos constructos, engagement y burnout, se evaluaran en un mismo instrumento probablemente pudiera ser que no correlacionasen negativamente de manera perfecta (Schaufeli y Bakker, 2003). Tal y como se ha explicado anteriormente, esto es debido a los rasgos y relaciones que se presentan entre las tres dimensiones que los componen. Por una parte, la dimensión positiva de eficacia profesional del burnout se

asocia de forma positiva con todos los factores del engagement, mientras que, por otra parte, dos de las dimensiones del engagement, vigor y dedicación, responden de forma opuesta a las otras dos dimensiones del burnout, agotamiento y despersonalización respectivamente (Salanova et al., 2000). Esta circunstancia fue revelada inicialmente por las primeras investigaciones que utilizaron para la medición del engagement el MBI (Maslach et al., 1986), corroborándose desde entonces la inconsistencia del citado instrumento para la medición del engagement y estableciéndose como consenso que, ambos constructos estaban opuestamente relacionados pero eran independientes entre sí (Figura 19); esta nueva premisa conllevó la creación de un instrumento específico de medición, el mencionado UWES (Maslach y Leiter, 1997).

Figura 19

Evolución del instrumento UWES



Nota. Adaptado de Hernández (2018, p. 115).

En consecuencia, actualmente, está proliferando en el estudio laboral y organizacional la utilización del UWES, existiendo hasta el momento dos versiones (Bermejo y Prieto, 2015; Seppälä et al., 2009; Vicente de Vera, 2017). La señalada modalidad extendida de 17 ítems y otra resumida de 9 ítems extraídos de la misma: “el objetivo de dicha reducción es puramente pragmática, permite minimizar molestias que dicho cuestionario podía ocasionar en los participantes” (Gil, 2018, p. 114). En ambas, el sistema de puntuación se mantiene por igual a través de una escala Likert de 7 posibilidades desde “nunca” hasta “siempre” con puntuaciones de 0 y 6 respectivamente, sobre la interpretación de su valoración según los ítems de las tres dimensiones o

subescalas a la hora de describir un profesional con engagement (Benevides et al., 2009; Bakker et al., 2011; Demerouti et al., 2001; Schaufeli et al., 2002a; Schaufeli y Bakker, 2003). A saber:

- (a) Vigor: una alta puntuación denota una alta activación energética mientras que valores inferiores corresponde a lo contrario, inactividad o poca energía. El profesional vigoroso se caracteriza por mostrar elevados niveles de energía y resistencia mental mientras trabaja. Su deseo de obtener resultados hace que esté dispuesto a invertir esfuerzos a pesar de las dificultades que implique su trabajo.
- (b) Dedicación: una elevada puntuación corresponde a una alta implicación laboral, en cambio bajas puntuaciones indican poco entusiasmo y orgullo con el trabajo. El profesional implicado manifiesta sentimientos de orgullo, satisfacción, entusiasmo, implicación, persistencia y motivado e inspirado para la consecución de metas profesionales; incluso desarrolla un sentimiento de transcendencia hacia la propia organización.
- (c) Absorción: una puntuación superior indica estar totalmente concentrado y felizmente absorto en el trabajo, pero bajas puntuaciones implican ausencia de compromiso hacia el trabajo. El profesional absorbido por su trabajo muestra dificultad por desconectar de la actividad laboral que desempeña debido a las altas dosis de disfrute y concentración que experimenta, percibiendo que el tiempo de trabajo pasa rápidamente.

Además, los numerosos estudios transculturales entre los años 1999 y 2003 en países como China, Francia, Grecia, Holanda, Japón, España y Portugal (Schaufeli y Bakker, 2010) sobre la validez factorial del UWES han puesto de manifiesto que la estructura trifactorial es superior al modelo de factor único. A lo que se añade una elevada consistencia interna y una alta relación entre los tres factores, encontrándose también que la versión abreviada del UWES-9 obtiene un superior ajuste en el modelo trifactorial en comparación con su modalidad extendida (Schaufeli et al., 2002b, 2006). Como recoge Vicente de Vera (2017): “la UWES (abreviada o extendida) puede aplicarse pensando tanto en un factor general como en los tres factores, según el objetivo de la investigación” (p. 216).

Si bien, cuando interesa el concepto de engagement y no en sus partes consistentes, es recomendable tomar como referencia la puntuación total (Benevides et al., 2009). Al mismo tiempo, se ha revelado como una escala que presenta una buena consistencia interna y adecuada fiabilidad con el transcurso del tiempo ya sea como rasgo o estado en el trabajador (Breevaart et al., 2012). Asimismo, se ha postulado como la antítesis conceptual positiva del burnout por asociarse negativamente en su validez discriminante con las tres dimensiones del síndrome (González-Romá et al., 2006; Schaufeli y Salanova, 2007). En suma, se resume que la UWES presenta las siguientes propiedades psicométricas: (1) tres subescalas consistentes y estables a lo largo del tiempo, (2) estructura trifactorial confirmada independientemente de la muestra cultural, y (3) relación negativa como polo opuesto al burnout.

II.2.3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL ENGAGEMENT EN EL ÁMBITO LABORAL

A continuación, una vez delimitado el concepto de engagement, se desarrollan someramente los modelos más consensuados sobre el proceso de desarrollo del bienestar psicosocial en el trabajo: (a) modelo de demandas y recursos laborales, (b) modelo del proceso dual, y (c) modelo dual-espiral. No obstante, como advierte Gordillo (2015): “las teorías psicosociales sobre el engagement han de ser entendidas como complementarias y no como única forma de estudio” (p. 64).

II.2.3.1. Modelo de demandas y recursos laborales

El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (MDRL) explica el engagement de trabajador como la ausencia del burnout y falta de implicación, basándose en un proceso interactivo entre el profesional y su ambiente de trabajo (Demerouti et al., 2001). Por lo tanto, desde este citado modelo, el trabajador se siente engagement con su trabajo, es decir, entusiasmado y entregado al mismo con una elevada energía. Este enfoque del MDRL asume la existencia de dos canales paralelos para el desarrollo de este bienestar laboral:

- (1) Demandas laborales: son aquellos aspectos físicos, sociales y organizacionales que requieren un esfuerzo físico y mental mantenido con su consiguiente desgaste o

agotamiento psicológico o fisiológico. Las mismas pueden ser percibidas por el trabajador como negativas a modo de estresores laborales cuando se asocian a consecuencias negativas para el trabajador que las sufre.

- (2) Recursos laborales: son aspectos laborales a diferentes niveles de organización (por ejemplo, instalaciones), relaciones interpersonales o sociales (véase, clima psicosocial) y, apoyos para la organización del trabajo y tareas encomendadas (citando, *feedback*). Su propósito es facilitar la consecución de los objetivos laborales, reduciendo las consecuencias nocivas que suponen las anteriores demandas laborales.

Este posicionamiento, el MDRL, defiende que puede producirse una situación de desgaste energético y desmotivación que perjudica el mencionado engagement del trabajador cuando éste percibe situaciones profesionales donde las demandas del trabajo son altas y los recursos laborales son limitados para atenderlas. En cuanto a este proceso, seguiría dos vías o caminos. Por un lado, relacionándose con el agotamiento y extenuación producidos por la sobrecarga de las demandas o tareas laborales. Y por otro lado, la falta de recursos laborales que aumentaría los efectos negativos de las mencionadas demandas con el consecuente más que probable de la desmotivación en el profesional e incluso, el posible abandono o cambio del puesto de trabajo.

Asimismo, sus últimas revisiones teóricas apuntan a una reducción del número de demandas y aumento de los recursos laborales como los elementos clave para mitigar la sobrecarga laboral y potenciar el apoyo social en el trabajo, respectivamente. Estos dos aspectos actuarían como moduladores de todo el proceso de engagement, más los recursos personales del propio trabajador. Es decir, factores como la autoeficacia percibida y resiliencia jugarían un papel indispensable para el trabajador, sobre todo a la hora de controlar y actuar con éxito en su entorno profesional (Salanova et al., 2005). Llegados aquí, cabe mencionar que este modelo ha sido corroborado para el profesorado de EF (Zhang y Chen, 2017).

II.2.3.2. Modelo del proceso dual

El Modelo del Proceso Dual (MPD) sugiere que las características del trabajo pueden ser organizadas en dos categorías: demandas laborales y recursos (laborales y

personales). Estas dos categorías se pueden identificar en todos los puestos laborales, entre ellos, el ámbito de la enseñanza y la docencia (Hakanen et al., 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2014; Zhang y Chen, 2017). El MPD propone que las consecuencias negativas del burnout y positivas del engagement pueden explicarse a través de dos procesos psicológicos distintos:

- (1) Pérdida de energía. Este proceso implica que las altas demandas laborales del puesto de trabajo agotan al profesional, originándole síntomas negativos caracterizados por el burnout. De este modo se produce un deterioro de la salud puesto que el trabajador se ve obligado a incrementar sus esfuerzos para dar respuestas a las demandas u obligaciones en el trabajo, llegándose a bloquear y sintiéndose ineficaz.
- (2) Ganancia de motivación. Este proceso motivacional se inicia con la adecuada disponibilidad y alcance de recursos laborales para el trabajador, lo que estimula su crecimiento y desarrollo profesional en forma de motivación y, por consiguiente, un mayor nivel de engagement hacia su trabajo.

Así, el MPD defiende que los recursos laborales no solo equilibran las demandas laborales, sino que son potenciadores del compromiso organizacional y desempeño adecuado en el trabajo, llegando a minimizar la posible intención de abandono laboral. De esta forma, este modelo combina los efectos negativos percibidos por el trabajador en su puesto laboral con la vinculación y experiencias positivas originadas durante el desempeño de sus tareas labores. Si bien, el MPD apuesta también por la relevancia que juegan los recursos personales del profesional como la autoeficacia percibida y resiliencia, a la hora de alcanzar un estado psicológico óptimo en el trabajo (Schaufeli y Bakker, 2004).

II.2.3.3. Modelo dual-espiral

El Modelo Dual-Espiral (MDE) sostiene que en función de lo eficaz que se sientan los trabajadores en su desempeño profesional, así percibirán su ámbito o contexto laboral (Salanova et al., 2005). De esta forma, este modelo otorga gran relevancia a las creencias específicas de eficacia en el trabajo a la hora de generar experiencias positivas que propicien altos niveles de engagement. En este sentido, la autoeficacia de los trabajadores

tiene un papel protagonista a la hora de alcanzar el bienestar laboral. El MDE se fundamenta en tres premisas básicas:

- (1) Demandas y recursos laborales. Al igual que en los modelos anteriores, en función de sus características pueden generar tanto desgaste como experiencias con consecuencias positivas hacia el trabajador.
- (2) Demandas y recursos laborales. Se perciben de un modo u otro según los recursos personales de los que disponen los profesionales como la autoeficacia, competencia emocional o resiliencia.
- (3) Pérdida de energía y ganancia de motivación. Como en los enfoques anteriores, son los dos procesos implicados en el desgaste y consecuencias positivas en el trabajo respectivamente, propiciándose ciclos o espirales de eficacia. El primer proceso, implica espirales negativas de autoeficacia que propician la aparición del burnout al percibirse mayores demandas laborales y menores recursos para afrontarlas. El segundo proceso, implica espirales positivas de autoeficacia que propician la aparición del engagement al percibirse menos demandas y más recursos laborales para afrontarlas.

Las anteriores premisas teóricas contemplan la existencia de relaciones recíprocas y dinámicas con efectos directos e indirectos entre todos los elementos que lo conforman (Bakker y Demerouti, 2013; Topcic et al., 2016). En particular, este enfoque propone la eficacia percibida en el trabajo como un modulador o variable mediadora que predice tanto las consecuencias negativas del burnout como positivas del engagement, lo que viene a sugerir que, si el profesional siente una fuerte sensación de eficacia profesional, se potencia el control sobre las demandas laborales encomendadas. Esta sensación de control ayuda al trabajador a percibirlo como algo retador, sintiéndose identificado y satisfecho con las tareas laborales bien ejecutadas y, por consiguiente, altamente motivado en su puesto de trabajo.

II.2.4. GENERADORES DEL ENGAGEMENT: VARIABLES LABORALES Y PERSONALES

Con el objeto de conocer cuáles son las variables que las investigaciones han considerado como generadoras del engagement, se recogen a continuación los factores más importantes para que los trabajadores se sientan más comprometidos e ilusionados con su puesto de trabajo. Particularmente en el contexto educativo, es una evidencia que los docentes experimentan un elevado grado de estrés y desgaste profesional. Por ello, es necesario conocer los factores que generan profesionales de la enseñanza proactivos, motivados e implicados con su profesión (Salanova et al., 2012). De hecho, se afirma que estar engaged resulta algo mucho más que no estar burnout por parte de estos profesionales. El engagement, como estado psicológico positivo, que contribuye a la consecución de las metas de la organización y deseos profesionales del trabajador, se encuentra mediatizado tanto por las variables laborales como personales (Acosta et al., 2013; Llorens et al., 2013).

De forma similar a como sucedía en la manifestación del burnout en el trabajo, el origen del engagement se encontraría asociado a la existencia de determinadas variables laborales u organizativas que son potenciadas ante la presencia de determinados rasgos o atributos de índole personal e individual en cada trabajador. Así pues, estas variables ayudan a generar profesionales engagement con un impacto positivo que les permite alcanzar el éxito en su ambiente de trabajo (Bakker et al., 2007; Halbesleben, 2010; Swider y Zimmerman, 2010). Cabe aquí recordar que, conforme a lo abordado en el marco teórico de esta tesis, los rasgos definitorios de las tres dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción), parecen estar íntimamente relacionados con los ambientes de trabajo que prestan apoyo a las NPB de autonomía, competencia y relación. Siendo así, puesto que en estos entornos laborales se verá incrementado el compromiso y bienestar de los trabajadores en lo que concierne a su energía y persistencia en pos de alcanzar los propósitos laborales deseados (Deci et al., 2001; Deci y Ryan, 2008a; Ryan y Deci, 2000; Salanova y Schaufeli, 2009).

II.2.4.1. Variables laborales

Este tipo de variables representan los recursos que ofrecen el contexto laboral o la propia organización a los profesionales de cara a atender a las demandas u obligaciones de su puesto de trabajo. Concretamente, se trata de cualquier aspecto psicológico, social,

organizacional o físico del trabajo que ayude a la consecución de las obligaciones laborales (Leiter y Bakker, 2010). Por tanto, su existencia e igualmente adecuación indirectamente amortiguan la génesis de los estresores laborales, afrontándose con mayores garantías de éxito las exigencias en el trabajo y contribuyendo de este modo al crecimiento tanto profesional como personal del trabajador (Acosta et al., 2012; Schaufeli y Salanova, 2002, 2010).

(1) Oportunidad de habilidades personales y demandas laborales realistas

La variable hace referencia a la oportunidad que ofrece el puesto de trabajo en cuestión para que el profesional pueda poner en práctica sus propias habilidades, siendo estas los requisitos que se necesitan para desempeñar sus funciones (Salanova y Llorens, 2008). Si las organizaciones facilitan la posibilidad de utilizar las capacidades que poseen sus trabajadores, seguramente contribuyan a su satisfacción y autoestima profesional y, en consecuencia, un mayor grado de engagement (Acosta et al., 2013; Salanova et al., 2006). Asimismo, el establecimiento de unas demandas laborales realistas de acorde con las capacidades del profesional, son necesarias si las organizaciones desean generar engagement en sus trabajadores. Así pues, se consideran características positivas para el puesto profesional si estimulan el desarrollo profesional de quién las realiza.

En cambio, si se perciben como excesivas en relación con las habilidades y conocimientos del trabajador encargado de realizarlas, probablemente se perciban como estresantes y no contribuyan a potenciar el engagement. De hecho, esta situación podría suceder en el caso de que el trabajador tampoco contara con los recursos personales para afrontarlas. Asimismo, la ausencia de trabajo pudiera provocar el mismo efecto perjudicial no deseado si se contemplan las demandas laborales como simples, aburridas o rutinarias. En el ámbito educativo, los docentes ante tal situación podrían experimentar sentimientos de ineficacia al sentir sensaciones sobre la falta de preparación y oportunidades para desarrollarse profesionalmente. Esto les generaría inseguridad y bajas creencias de autoeficacia ante una desproporción entre demandas solicitadas y habilidades personales para afrontarlas (Bakker et al., 2012).

(2) Roles y tareas laborales claros

La claridad en el rol laboral y tareas profesionales aluden al grado de información que el profesional recibe y posee sobre aquello que se desea de su trabajo, sin generarle dudas ni inquietudes ante su posible actuación ya sea por la conducta o resultados esperados (Anitha, 2014; Peiró y Salvador, 1993). Como ya es sabido, en la docencia la ambigüedad de rol o vaguedad sobre la definición del trabajo generan incertidumbre en el profesional, contribuyendo negativamente a su engagement (Bakker et al., 2007; Chang, 2009; Hakanen et al., 2006; Youssef y Luthans, 2012).

(3) Autonomía y variedad en el trabajo

Al igual que sucedía con las variables organizacionales en la manifestación del burnout, la autonomía en el trabajo se trata de un recurso clave a la hora de generar engagement (Fried et al., 2007; Raigosa y Marín, 2010). Su presencia posibilita una mayor participación y protagonismo del profesorado en la comunidad educativa, haciéndoles más participes en la toma de decisiones (Aldrup et al., 2017). Se pueden distinguir dos elementos básicos que contribuyen a la misma: (a) tiempo, es decir, el profesional decide cuándo ejecutar una tarea determinada, y (b) método, es decir, se tiene la posibilidad de decidir sobre la mejor manera de realizarla. En este sentido, a pesar de unas elevadas y complejas demandas laborales, si se percibe alto grado de autonomía por parte de profesional su engagement aumentará (Morris y Venkatesh, 2010; Saks, 2006). Ejemplo de ello es la excesiva presión por alcanzar ciertos objetivos o las pocas oportunidades para desarrollar creatividad en el trabajo que pueden llegar a mermar la autonomía en los docentes, siendo un predictor sobre sus niveles de engagement (Bakker y Bal, 2010). Además, es importante la variedad de tareas en el trabajo tanto intrínsecas como extrínsecas, lo que requiere diferentes habilidades por parte del trabajador para llevarlo, al igual que ocurre con los elementos del entorno laboral como iluminación, vistas, etc., (Leung et al., 2010).

(4) Oportunidades para el contacto social

Esta variable se relaciona con el engagement mediante la percepción del apoyo social, ya que igual que sucedía con el burnout es crucial para el profesional sentir que tiene el suficiente apoyo a través de sus superiores y compañeros. Esta ayuda por parte de

los agentes de su organización se manifiesta tanto por un apoyo emocional representado por sentimientos de confianza, estima o empatía, así como otro de tipo instrumental con un carácter más técnico ante los estresores u obstáculos laborales presentes en el puesto de trabajo (Salanova et al., 2003; Yáñez et al., 2010). Esto pone de manifiesto la importancia de las relaciones interpersonales con superiores y compañeros ya que conflictos o tensiones en las mismas cobran un riesgo especial para el engagement de los docentes (Van Droogenbroeck et al., 2014; Whitman et al., 2010). En esta cuestión, gracias a estas redes sociales de apoyo los trabajadores experimentan un mayor grado de eficacia, siendo capaces de gestionar en circunstancias más idóneas los éxitos y fracasos laborales; mejorándose por ello el bienestar físico y psíquico del profesional en su trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005). Como consecuencia, existirá un mayor compromiso del profesorado hacia su desempeño profesional si el apoyo social contribuye a satisfacer sus necesidades de autonomía y pertinencia al grupo, convirtiéndose en un predictor relevante (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y Bakker, 2010).

(5) Feedback sobre el trabajo

También ha quedado demostrado que el grado de información recibido sobre la realización de la actividad laboral, en cuanto a la eficacia de su desempeño, se convierte en una variable organizacional clave a la hora de contribuir positivamente al engagement (Bakker et al., 2011; Halbesleben, 2010; Sonnentag, 2003). Esta información clara y directa como recurso tangible, ya sea proporcionada por supervisores o propios compañeros de trabajo, influye en las creencias de eficacia, satisfacción y bienestar laboral e incluso mejora el rendimiento (Carvalho et al., 2011; Morris y Venkatesh, 2010). De hecho, su presencia está vinculada al desarrollo de profesionales engaged con su trabajo, al observarse un mayor nivel de participación y compromiso en los procedimientos de la organización (Bakker y Demerouti, 2008; Saks, 2006). En este sentido, dentro del ámbito educativo, el uso correcto de la retroalimentación se ha revelado como factor relevante a la hora de mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bakker y Ball, 2010; Fraile et al., 2013).

II.2.4.2. Variables personales

Además de las variables originadas desde el ámbito laboral u organizacional cobran un papel fundamental a la hora de generar profesionales engagement, los factores o atributos personales que definen la particularidad y rasgos del propio trabajador; siendo estas cuestiones individuales relativas a características socio-demográficas y de personalidad (Bermejo, 2011, Esteras et al., 2018; Salanova y Schaufeli, 2004, 2009).

(1) Sexo

Al igual que en el síndrome de burnout, las relaciones entre sexo y nivel de engagement en los profesionales todavía son poco clarificadoras. La mayoría de publicaciones existentes al respecto no han evidenciado diferencias significativas entre mujeres y hombres, a pesar de haberse tomado datos de muestras en distintos países (Schaufeli et al., 2006). Por ejemplo, existen estudios que han registrado puntuaciones más elevadas en los sujetos varones (Raigosa y Marín, 2010), y por el contrario, otras aportaciones empíricas han evidenciado mayores niveles en las dimensiones de vigor y absorción en el colectivo de docentes mujeres (Extremera et al., 2007; Pena et al., 2012).

(2) Edad

Para esta variable, mayoritariamente las investigaciones han encontrado asociaciones significativas entre el engagement y la edad de los profesionales. En este sentido, se ha corroborado la existencia de una relación negativa entre ambas con un menor grado de engagement entre los profesionales de edad más avanzada (Bakker et al., 2008; Benevides et al., 2011; Salanova y Schaufeli, 2004).

(3) Situación laboral

En cuanto a la situación laboral y el nivel de ocupación en el organigrama de la organización, se ha observado una tendencia más elevada de engagement con un mayor compromiso en aquellos profesionales que ostentan cargos de supervisión, liderazgo y dirección en comparación con el resto de sus compañeros (Álvarez, 2008; Salanova y Schaufeli, 2004; Raigosa y Marín, 2010).

(4) Personalidad resistente y proactiva

Ambos tipos de rasgos sobre la personalidad, tanto resistente como proactiva, se encuentran estrechamente ligados a un estado engagement en el trabajador (Carrobles y Benevides, 2009; Howard y Johnson, 2004). Sobre la personalidad resistente, como sucedía con el burnout, se trata de la capacidad que demuestra el trabajador a la hora de realizar las tareas laborales con una actitud de compromiso, reto y control (Chan, 2003; Moreno-Jiménez et al., 2012). Así, los profesionales resilientes tienen mejor capacidad de solucionar problemas, mayor autonomía y posiblemente afrontan mejor las adversidades, incertidumbres y problemas en su trabajo con el fin de desarrollarse profesionalmente (Godoy y Godoy, 2002; Luthans et al., 2006). Como fuentes de esta resiliencia entre los profesionales (Diener, 2000; Myers, 2000) se destacan: (a) atributos personales (autoestima, empatía, inteligencia...), (b) apoyo familiar, (c) apoyo social de la organización, y (d) otras variables tales como optimismo, determinación o satisfacción vital. Su relevancia entre estos trabajadores ha quedado demostrada como efecto protector ante un posible desgaste profesional, poniéndose de manifiesto una mayor variedad de recursos para el afrontamiento de los estresores laborales (Sanjuán et al., 2000).

Diversos autores (Becoña, 2006; Manzano, 2002; Menezes de Lucena et al., 2006), han evidenciado mayores niveles de engagement entre los profesionales con una personalidad de tipo resiliente, unido a una menor probabilidad de padecer burnout por su capacidad superior de adaptación a los cambios del entorno laboral. En cuanto a la personalidad, o conducta proactiva, se concibe como la capacidad del profesional a la hora de emprender y apoyar acciones dirigidas intencionadamente a transformar su ámbito profesional (Bakker y Costa, 2014). De modo que los profesionales proactivos muestran iniciativa en la búsqueda de oportunidades para su puesto con una participación activa en la toma de decisiones y desarrollo de actuaciones (Bakker et al., 2012; Caggiano et al., 2012). Estos hallazgos confirman que tanto la resiliencia como proactividad predisponen a menores niveles de burnout en la medida que potencian las dimensiones de vigor, absorción y dedicación del engagement (Karanika-Murray et al., 2015; Matos et al., 2010).

(5) Autoeficacia

Como se ha comprobado, la autoeficacia viene a ser una variable elemental tanto para el mecanismo negativo del burnout como positivo del engagement (Bandura, 1999,

2012). Los estudios sobre el funcionamiento organizacional positivo demuestran que el engagement está relacionado con las creencias en la propia eficacia personal o autoeficacia. Del mismo modo que la autoeficacia incide positivamente sobre el control percibido en la tarea laboral y la autoconfianza para superar los obstáculos hacia el éxito profesional (Salanova et al., 2011). Incluso, la autoeficacia no sólo optimiza los niveles de engagement, sino que disminuye también el grado experimentado de burnout (García-Renedo et al., 2006; Høigaard et al., 2012; Salanova et al., 2005). Estos resultados ponen de manifiesto que las creencias de eficacia del trabajador se relacionan positivamente con el engagement a modo de espiral hacia arriba y con el burnout de forma negativa a través de una espiral hacia abajo. Autores como Bermejo y Prieto (2005), Brouwers y Tomic (2000) o Skaalvik y Skaalvik (2016), han puesto de manifiesto la naturaleza cíclica de la eficacia en el profesorado donde bajos niveles conllevan un menor esfuerzo que incide negativamente en un menor rendimiento laboral y compromiso hacia la institución educativa e incluso, una mayor intención de abandono del puesto de trabajo.

(6) Esperanza y optimismo

La esperanza y el optimismo, ambos como estados motivacionales positivos, contribuyen al engagement del trabajador al impulsar el deseo y voluntad necesarias por conseguir determinados propósitos laborales (Kamhalová et al., 2013; Vázquez et al., 2009). Encontramos evidencias que destacan la influencia que ejercen ambas variables en una valoración positiva de los recursos personales para hacer frente a las dificultades laborales, correlacionándose positivamente con altos niveles de engagement, satisfacción en el trabajo, autoeficacia percibida y menor grado de desgaste profesional (Duckworth et al., 2009; Pena y Extremera, 2012).

(7) Capacidad de recuperación, contagio emocional y elevación

Los trabajadores que se sienten recuperados al nivel psicosomático por la tensión y esfuerzo que les supone el trabajo experimentan mayores niveles de engagement frente aquellos que no lo hacen y son incapaces de desconectar laboralmente durante su tiempo libre y de ocio (Sonnetag, 2003). Cuando el equilibrio entre esfuerzo y recuperación no es el adecuado, las demandas laborales se convierten en desencadenantes de estrés que propician patologías psicológicas negativas desde ansiedad o depresión, o la más que

probable aparición del burnout. Por ello, esta recuperación de la energía ayuda a los profesionales afrontar nuevas iniciativas y establecerse nuevos retos por el trabajo (Gauche et al., 2017). De igual modo, la necesaria desconexión entre trabajo y vida personal se ha asociado positivamente a un mayor grado de engagement para el trabajador (Calvo et al., 2010).

Algunos estudios al respecto indican que el engagement puede tener transferencia entre ámbitos de desarrollo y personas, lo que sugiere que pudiera existir un proceso de intercambio emocional positivo o de contagio (Bakker et al., 2005). Por ello, un profesional engagement en el trabajo pueda llegar a experimentarlo fuera del mismo y transmitírselo a su círculo más cercano, o viceversa (McNall et al., 2010). Finalmente, la elevación como recurso emocional positivo se refiere a la propia percepción de satisfacción por actos sociales de apoyo y ayuda altruistas hacia los demás, asociándose a estados placenteros que reportan activación y alegría, además de sentimientos de agradecimiento y afiliación (Halbesleben y Wheeler, 2008).

Desde la perspectiva laboral, la elevación se concreta ante las demandas del trabajo en conductas de apoyo y ayuda hacia los propios compañeros de la organización. Concretamente, se experimenta elevación ayudando a los compañeros sin buscar reconocimiento o recompensa a cambio sino por el gozo que supone realizar el acto en sí mismo. En este sentido, se establecen vínculos afectivos de tipo prosocial entre los profesionales dando lugar a trabajadores integrados en la institución que manifiestan altos grados de engagement.

Para terminar todo lo expuesto sobre los generadores del engagement en el trabajo, tanto las variables laborales identificadas como antecedentes como los factores personales representados como precursores, recalcar que todos contribuyen a afrontar las demandas estresantes que tienen los profesionales de la enseñanza durante su trabajo. Es por ello que, proporcionarles ayuda para un buen desempeño laboral les hará estar más implicados, comprometidos e ilusionados por su trabajo, es decir, sentirse trabajadores engaged.

II.2.5. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL ENGAGEMENT EN EL TRABAJO

Al igual que la aparición del burnout repercutía negativamente y de forma adversa para la organización y el propio trabajador, el engagement en el trabajo genera

consecuencias positivas en ambos (Durán, 2010; Langelaan et al., 2006; Schaufeli y Salanova, 2008). Se trata pues de un beneficio mutuo, donde a nivel de organización o institución de trabajo, el engagement se ha asociado favorablemente con dos cuestiones clave para el ámbito laboral como son, por un lado, el compromiso organizacional, y por otro, la proactividad, puesto que ambas favorecen una más que probable mejora en el rendimiento y, como resultado, un aumento sobre la calidad del servicio prestado (Acosta et al., 2013; Gupta et al., 2017; Salanova y Schaufeli, 2009). Además, el engagement en la organización laboral se ha relacionado negativamente con el ausentismo y escasa intención de abandono, reduciéndose esta tendencia de su manifestación entre los profesionales (Böckerman et al., 2012; Reynoso y Cíofalo, 2015).

Sobre el compromiso organizacional, en alusión al grado en que el trabajador se identifica con las metas de la organización, se trata de una consecuencia del engagement de gran relevancia ya que favorece la relación entre profesional e institución de acuerdo con los intereses y objetivos de cada uno. Su impacto en las actitudes y conductas del trabajador es de vital importancia al garantizarle sus necesidades tanto materiales como psicológicas: estatus, reconocimiento, oportunidad de realización, etc. (Salanova et al., 2005). Como consecuencia, los trabajadores engagement tienden a demostrar un interés mayor por aprender y superar los retos que le suponen sus obligaciones laborales; llegándose a convertir en un importante predictor en su desempeño profesional. De ahí el efecto fundamental que pueden tener los recursos laborales ofrecidos por la organización a los profesionales, a la hora de conseguir su compromiso y promocionar el engagement en el trabajo (Schaufeli y Taris, 2014; Xanthopoulou et al., 2009).

Incluso, entre los profesionales comprometidos se ha observado una actitud más activa a la hora de involucrarse en los asuntos de la organización, llegando a realizar actividades que no se les haya solicitado con antelación (Hakanen et al., 2008). En referencia a la proactividad o conducta proactiva como consecuencia del engagement, se entiende como un comportamiento anticipatorio y autoiniciado del profesional ante situaciones de cambio que exigen una rápida adaptación en los entornos del trabajo (Bakker et al., 2011). En este sentido, los profesionales con engagement son más proclives a la proactividad frente a los problemas que surgen en el ámbito laboral, afrontándolos con una mayor capacidad de innovación que les hacen aportar soluciones novedosas y creativas (Salanova y Schaufeli, 2008; Schaufeli et al., 2008). Por ello, suelen tomar los retos del trabajo como una nueva oportunidad de aprendizaje, presentándose conductas que van más

allá de las expectativas iniciales que se tenían sobre ellos como empleados (Salanova et al., 2000; Salanova y Schaufeli, 2004).

Por otra parte, desde el punto de vista del profesional, el engagement le proporciona una elevada identificación con el puesto de trabajo, así como un aumento en la motivación intrínseca y satisfacción hacia el mismo. En este aspecto, las investigaciones están demostrando una elevada asociación positiva entre los indicadores de bienestar general y engagement del trabajador. Si bien, la relación más fuerte se presenta con las dimensiones dedicación y absorción (Durán et al., 2005). Asimismo, los resultados evidencian que en la enseñanza los estudiantes declaran una mayor satisfacción ante elevados niveles de engagement en los docentes (Küster y Vila, 2012). En este sentido, los profesores que revelan un mayor compromiso e ilusión con su trabajo, es decir, engagement, son más efectivos a la hora de incitar la curiosidad y motivar a su alumnado hacia el aprendizaje de sus materias (Bakker y Bal, 2010; Patrick et al., 2000).

Al mismo tiempo, se ha observado en el contexto laboral docente que un grado alto de engagement se asocia con bajos niveles de estrés en el trabajo, lo que le convierte en un protector frente al riesgo de desgaste profesional u otros estados patológicos como la depresión (Barbado y Martínez, en prensa; Guerrero et al., 2018). Ello pone de manifiesto el efecto del engagement en la salud laboral del trabajador. Posiblemente, un profesorado engaged con alto bienestar en su trabajo tenga un mayor compromiso con la institución, lo que puede repercutir positivamente en su desempeño y a la postre contribuir a alcanzar determinados logros educativos (Schaufeli et al., 2008; Pena y Extremera, 2012). Es lógico pensar pues que los profesionales de la enseñanza engaged se caracterizarán por una elevada energía, resiliencia y persistencia, es decir, vigorosos ante las dificultades, además de sentirse envueltos, inspirados y orgullosos de lo que hacen por su profesión, es decir, dedicados vocacionalmente con su trabajo, así como concentrados y ejecutando con fluidez las tareas encomendadas; es decir, plenamente absortos durante su jornada laboral (Hakanen et al., 2008).

Finalmente, cabe mencionar que el engagement en el trabajo no solo tiene efectos a nivel individual en los trabajadores, sino que se manifiesta positivamente de forma colectiva. Es decir, el engagement como proceso psicosocial repercute colectivamente en las experiencias emocionales positivas de los demás profesionales. Esto pone de manifiesto que el engagement individual de un trabajador en particular puede indirectamente desencadenar de forma favorable el desempeño en los componentes de un equipo, en pos

de alcanzar un esfuerzo o meta colaborativa (Hakanen et al., 2006; Salanova et al., 2003; Schaufeli y Salanova, 2010). En suma, los centros educativos actuales ya no solo requieren docentes responsables con sus tareas laborales, sino que necesitan profesionales de la enseñanza comprometidos y vinculados con su trabajo, es decir, *going the extra mile* o “que vayan más allá de sus funciones” (Salanova y Schaufeli, 2004, 2009). Por consiguiente, un profesorado que demuestre un elevado grado de autonomía durante su desempeño con una actitud de innovación, autoeficacia y voluntad de aprendizaje; desempeñando sus tareas por tanto con vigor, dedicación y absorción, es decir, engagement.

Capítulo III

ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Una forma de aproximarnos a la realidad laboral de los profesionales que imparten la EF es, por una parte, adentrarnos en la idiosincrasia de su materia, y por otra, conocer el papel que desempeñan estos profesionales de la enseñanza en nuestro actual sistema educativo. En particular, conocer la finalidad y las funciones que prescriptivamente contempla la legislación curricular para el profesorado de EF en el caso concreto de la CAM (recordamos, Comunidad Autónoma de Madrid). A su vez en este mismo capítulo, se recogerá una exposición cronológica de la literatura científica afín a la presente investigación doctoral. Concretamente, aquella que ha resultado de gran valor a la hora de indagar sobre el estado de la cuestión en este colectivo respecto a los constructos teóricos contemplados durante los Capítulos I y II de la tesis (estrés laboral, frustración de NPB, burnout y engagement), más su posible intención de abandono o retiro de la profesión. En las tablas informativas realizadas para la ocasión sobre publicaciones científico-académicas con profesorado de EF procedente de sistemas educativos extranjeros y del Estado Español, de forma breve y concisa, se aportan los hallazgos más relevantes de cada uno de los estudios citados: autoría con año de publicación, muestra y variantes investigadas junto a los principales resultados y conclusiones obtenidas. Como plantean Hernández et al. (2006), el estado de la cuestión debe concentrarse en: “qué tipos de estudios se han efectuado, con qué tipo de sujetos, cómo se han recopilado los datos, en qué lugares se ha llevado a cabo y qué diseños se han utilizado” (p. 22).

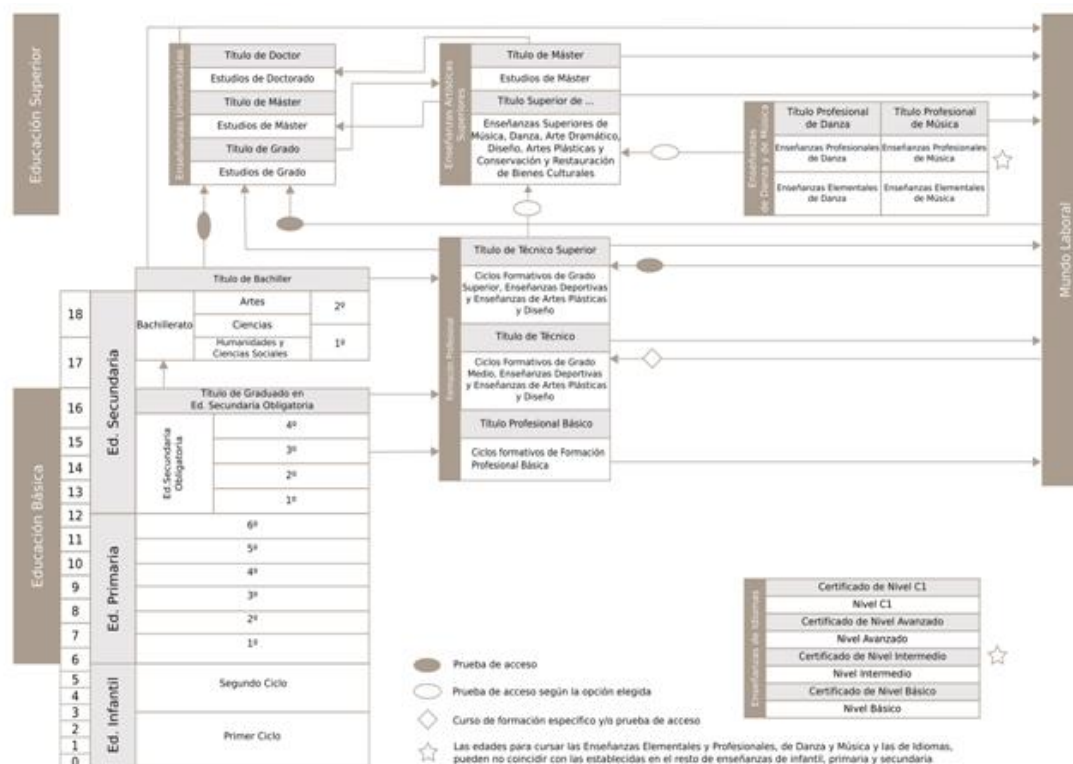
III.1. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

La vigente reformulación legislativa de mayor rango educativo, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), estructura el sistema educativo español en las siguientes enseñanzas: (a) Educación Infantil, (b) Educación Primaria (EP), (c) Educación Secundaria Obligatoria (ESO), (d) Bachillerato, (e) Formación Profesional (FP), (f) Enseñanzas de

idiomas, (g) Enseñanzas artísticas, (h) Enseñanzas deportivas, (i) Educación de personas adultas, y (j) Enseñanzas universitarias. A su vez, estos regímenes se agrupan conformando diferentes etapas educativas: (1) EP y ESO y ciclos formativos de grado básico constituyen la educación básica, (3) Bachillerato, FP, Enseñanzas artísticas y Enseñanzas deportivas de grado medio establecen la educación postobligatoria, (4) Enseñanzas universitarias, FP, Enseñanzas artísticas y Enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior, y (5) Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas y deportivas configuran las enseñanzas de régimen especial. Centrándose en las etapas educativas obligatorias, EP y ESO respectivamente, entre las dos abarcan diez años de escolaridad obligatorios y gratuitos para todo su alumnado. Sobre la EP, entre los 6 y 12 años, establece la primera etapa obligatoria de seis cursos académicos y organizada por ciclos educativos de dos niveles. En cuanto a la ESO, entre los 12 y 16 años, es la última enseñanza obligatoria y se organiza en dos tramos de tres cursos educativos para el primero y un único en el segundo. Mientras que el Bachillerato, entre los 16 y 18 años, con una duración de dos años académicos y tres modalidades permite el acceso a las enseñanzas de educación superior (Figura 20).

Figura 20

Esquema del sistema educativo CAM



Nota. Tomado del Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional, Consejería de Educación, 2020.

También, la mencionada legislación educativa (LOMLOE, 2020) establece en todo el territorio español una tipología sobre los centros educativos de enseñanza no universitaria con base en su régimen jurídico. Así pues, a la vista de la titularidad y fuente de financiación se distingue con total libertad de elección entre centros de enseñanza: públicos, privados y concertados. Atendiendo a los primeros (que serán objeto de estudio de esta tesis doctoral), la titularidad de los centros educativos públicos corresponde a la administración de cada comunidad autónoma, obteniendo estos la financiación a través de fondos públicos. Concretamente, la Consejería de Educación de la CAM, como región autónoma que atañe a la presente investigación, clasifica bajo la siguiente terminología a todos los centros docentes que ofertan las enseñanzas básicas y/o postobligatoria:

- (a) Centro de Educación Infantil y Educación Primaria (CEIP).
- (b) Instituto de Educación Secundaria (IES), pudiendo ofrecer ESO y/o Bachillerato y ciclos formativos de FP tanto medio como superior.
- (c) Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO). Concentran las tres etapas educativas en la misma institución.
- (d) Centro de Educación Especial (CEE), que cuenta con alumnado con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en centros ordinarios.
- (e) Centro Rural Agrupado (CRA). Son agrupaciones de varios colegios que se aglutinan en torno a único centro con un funcionamiento conjunto, siendo habituales en zonas rurales cuyas características socio-demográficas lo precisan.
- (f) Unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL). Cuenta con estudiantes por riesgo de exclusión educativa debido a desescolarización, fracaso académico o medidas judiciales, en los que se normaliza su proceso formativo con el objeto de incorporarles con éxito al mundo laboral.

Sin embargo, debido a su reciente publicación y como consecuencia, pendiente desarrollo curricular (LOMLOE, 2020), se tomará como referente a lo largo de esta tesis la modificación anterior sobre la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006); en concreto, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). Esta decisión se debe a la plena vigencia de esta normativa educativa durante la toma de datos del trabajo de campo en el presente estudio doctoral (véase [IV.2.2. TEMPORALIZACIÓN Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN](#), pp. 219-221); lo que ayudará, en consecuencia, a comprender e interpretar los hallazgos encontrados.

Así pues, primeramente, señalaremos que la LOMCE (2013), redistribuye las competencias en materia educativa entre la administración nacional y autónoma, y los propios centros educativos, conforme a la tipología de asignaturas que recoge el currículo escolar (Tabla 8). Al amparo de esta atribución, en virtud de las competencias centro-administración, la CAM ha regulado dicha autonomía pedagógica para los centros docentes en la región madrileña y, a su vez, concretado los currículos escolares para cada etapa educativa (Heras et al., 2019). Por una parte, en cuanto a la autonomía de los centros en la CAM, esta comunidad autónoma ha ratificado la capacidad de las instituciones educativas para identificar fortalezas, debilidades, necesidades y oportunidades pedagógicas de cara a impulsar un ejercicio efectivo de su funcionamiento y organización (Orden 2774/2011, de 11 de julio, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la EP y ESO y se regula su implantación en los centros educativos de la CAM).

Tabla 8

Competencias en materia educativa basadas en la LOMCE

Bloque asignaturas	Estado	CCAA	Centro
Troncales	Determinar contenidos y estándares de aprendizaje de evaluación	Complementar los contenidos y criterios de evaluación	Complementar contenidos, diseñar e implementar métodos pedagógicos y didácticos propios, y determinar carga horaria**
Específicas*	Determinar estándares de aprendizaje evaluables	Establecer contenidos, complementar criterios de evaluación y fijar el horario**	
Libre Configuración	--		

Nota. CCAA=Comunidades Autónomas; *= entre ellas la materia de EF; **= siempre que el horario mínimo del bloque de asignaturas troncales no sea inferior al 50% del horario total lectivo.

Esta medida otorga la posibilidad de utilizar el 35% del horario lectivo para reforzar y aumentar la carga de las materias que se consideren oportunas mediante la implantación de proyectos propios de centro. En este marco de autonomía de los centros docentes que les confiere una seña de identidad propia, la CAM ha propuesto los siguientes proyectos oficiales: (1) Centros de especialización científica, (2) Centros de especialización musical, (3) Centros de especialización en lenguas extranjeras, (4) Centros con refuerzos en matemáticas, y (5) Centros de especialización deportiva (Orden 974/2017, de 3 de abril, por la que se implanta el Programa de Institutos Deportivos). De igual modo, acorde a sus características singulares de funcionamiento y organización, la CAM contempla también la

siguiente tipología de centros educativos públicos: (a) CEIP de jornada continuada por distribución horaria mediante un único periodo de mañana (Orden 11994/2012, de 21 de diciembre, regulación de la jornada escolar en CEIP), (b) Centros de bilingüismo, utilizándose una o varias lenguas extranjeras a modo vehicular (Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la CAM), y (c) Centros de especial dificultad por su difícil desempeño en el puesto de trabajo docente (Resolución de 27 de octubre de 2008).

En el caso particular de la enseñanza bilingüe para la región madrileña, coexisten varios tipos de modalidades en cuanto a su implantación y desarrollo (CAM, 2020a). Siguiendo a la autora Hernando (2015), de forma somera, cada tipología concentra unas características especiales con el denominador común de que la materia de EF será impartida en enseñanza bilingüe:

- (1) Currículo integrado hispano-británico: se organiza y regula sobre la base de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y FP con el *British Council*, junto con el inglés, otras lenguas europeas como francés y alemán reciben un tratamiento bilingüe a través de sus secciones lingüísticas.
- (2) Programa de Colegios Bilingües: se desarrolla en centros de enseñanza seleccionados por la administración educativa de la CAM en función del cumplimiento de unos requisitos previos. Se inicia en el primer curso de la etapa educativa de EP y al menos el 30% del currículo escolar se imparte en lengua inglesa.
- (3) Programa de Institutos Bilingües o Secciones Lingüísticas: preferiblemente, el alumnado que haya cursado el modelo de enseñanza bilingüe en la EP, promocionará en su escolarización de ESO y posteriormente Bachillerato a centros de enseñanza con esta posibilidad de oferta lingüística: (a) programa bilingüe, los estudiantes reciben al menos 5 horas semanales de lengua inglesa en diferentes materias e incluso la tutoría, y (b) sección bilingüe, donde se imparte un 50% del currículo en inglés más 5 horas semanales de inglés en nivel avanzado.

Por otra parte, en cuanto al currículo escolar de la CAM, siguiendo las líneas educativas estatales de la LOMCE (2013), la EF se jerarquiza como una materia obligatoria y específica (excepto en 2º curso de Bachillerato y en la organización de los bloques de

materias de la FP básica) en lugar de una materia troncal del bloque general. Esta categorización, relegada a un segundo orden de importancia, evidencia desde un primer instante despreocupación e incluso menor reconocimiento del valor formativo y académico hacia la materia frente al resto. Tal y como recogen las introducciones legislativas del currículo básico de enseñanzas mínimas para EF en las etapas de EP (Real Decreto 126, de 28 de febrero), ESO y Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre), esta materia tiene como finalidad la de desarrollar la competencia motriz de su alumnado; concebida como la integración de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos vinculados con la conducta motriz.

Sin embargo, de acuerdo con Martín et al. (2015), si se realiza un análisis en profundidad de sus elementos curriculares se aprecia una cierta “orientación eficientista y de competitividad” (p. 49). Este indicio podría ser debido a que, los contenidos (CON), los criterios de evaluación (CE) y los estándares de aprendizaje evaluables (EAE) se han establecido en cada curso para la escolaridad obligatoria, en detrimento de los objetivos prescriptivos para el área de EF que han sido suprimidos. Esto ha supuesto un cambio sustancial respecto a legislaciones anteriores, puesto que los elementos curriculares relacionados con el proceso evaluador, como CE y EAE, se han convertido en los nuevos referentes de la programación para la materia.

En este sentido, varios son los autores (Comité de expertos de EF del Consejo COLEF, 2017; Heras et al., 2019; Molina et al., 2016; Otero y Ramos, 2019; Pérez-Pueyo et al., 2021) que alertan del posible riesgo a la hora de interpretar este diseño curricular como un modelo de enseñanza caracterizado por una perspectiva eminentemente técnica que conlleve a un marcado acento evaluador de medición y comprobación sobre determinados logros y resultados sin que se ponga el verdadero foco de interés en el proceso de aprendizaje del estudiante; siendo por consiguiente, los profesionales de EF simples y meros aplicadores del currículo escolar. Dicho de otra manera, en palabras de Otero y Ramos (2019, p. 54):

Los currículos han puesto en valor sólo aquello que se puede operativizar y cuantificar (observable, medible y de rendimiento) como si nuestro alumnado formara parte de una cadena de producción industrial o fuera un elemento más de una cuenta de resultado empresarial.

Las connotaciones de este paradigma o modelo sesgado hacia el rendimiento han sido trasladadas a la concreción curricular de la materia de EF para la CAM en comparación con otras comunidades autónomas. Por un lado, observándose esa notoria influencia a través de tendencias reduccionistas a lo meramente físico-deportivo frente a una educación integral donde la dimensión motriz-social en EF sea el centro del aprendizaje y, por otro lado, el creciente protagonismo que asumen los EAE ante su elevada cantidad con el interés de enfocar la evaluación de la materia hacia un producto o logro concreto mediante pruebas excesivamente estandarizadas (Méndez et al., 2015, 2017). Asimismo, esta dirección se ha puesto de manifiesto ante la falta de relación de los CE y EAE, como referentes evaluativos, con las competencias clave; sumado a la ausencia de unas orientaciones metodológicas y herramientas concretas que propicien la implicación cognitiva y socio-afectiva del alumnado durante el proceso evaluador en pos de propiciarle una vocación más formativa y compartida (Otero y Ramos, 2019; Otero et al., 2020).

Seguidamente, se muestra una visión somera sobre los currículos educativos de la EF en la CAM⁴ para cada una de sus respectivas etapas educativas, pudiéndose apreciar alguno de los mencionados rasgos característicos del constreñido modelo curricular de producto o técnico:

- (1) EP (Decreto 89/2014, de 24 de julio). No se han contemplado objetivos para el área ni mención de la misma a las competencias. En cuanto a los CON, tampoco han sido secuenciados ni agrupados por bloques. Solamente han sido fijados para la totalidad de la etapa, enumerándose en relación con el total de CE - 13 elementos -, y estos a su vez a través de los EAE - 44 elementos -. Ambos elementos del proceso de evaluación carecen de grado de secuenciación por cursos educativos. Se concede una importancia fundamental al juego como recurso y herramienta didáctica. La distribución horaria corresponde semanalmente a dos horas y media, siendo de hora y media a la semana en el caso de los colegios bilingües.
- (2) ESO (Decreto 48/2015, de 14 de mayo). De nuevo destaca la ausencia de objetivos generales para la asignatura y sin mención a la contribución de competencias. Mientras que los CON se estructuran en torno a cinco situaciones motrices (individuales, de oposición, de cooperación, de adaptación al entorno físico y de

⁴ Se tomarán como referencia los currículos educativos derivados de la LOMCE (2013) por ser la legislación vigente durante la toma de datos de la tesis doctoral.

índole artística o de expresión) y secuenciados por cursos, incluso determinando al máximo qué actividades, deportes o juegos concretos tienen que impartirse en cada uno (Tabla 9). Destaca como los deportes cobran un mayor protagonismo frente a otro tipo de actividades físicas. Los 22 CE y 77 EAE se presenta a modo de listado por ciclos educativos sin relación con el resto de elementos curriculares. La carga lectiva para la asignatura corresponde a dos horas semanales⁵.

Tabla 9

Currículo de EF con situaciones motrices para cursos ESO en CAM

Situaciones motrices	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Actividades entornos estables	Atletismo (velocidad, salto longitud y jabalina) y Condición física	Habilidades gimnásticas e Higiene postural	Atletismo (vallas y salto altura) y Condición física	Patinaje sobre ruedas y Condición física
Actividades de oposición (individuales)	Bádminton	Lucha	Bádminton	Palas
Actividades de cooperación con y sin oposición (en grupo)	Balonmano	Fútbol	Baloncesto	Voleibol
Actividades de entorno no estable	Senderismo	Escalada Horizontal	Orientación	Escalada vertical
Actividades artísticas, expresivas y comunicativas	Expresión corporal, mimo y juego dramático	Acrosport	Danzas	Coreografías
Otros		Respiración	Balance energético	Balance energético

Nota. EF=Educación Física; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; CAM=Comunidad Autónoma de Madrid.

(3) Primer curso de Bachillerato (Decreto 52/2015, de 21 de mayo). Tampoco se han definido los objetivos ni mencionado la relación de la asignatura con las competencias. Los CON no están agrupados ni en situaciones y tampoco por bloques. Como eje fundamental, la materia gira en torno a la salud con un carácter casi exclusivamente propedéutico. En cuanto a los CE y EAE ni si quiera se concretan, remitiéndose simplemente a las enseñanzas mínimas para todo el estado. Sobre la dotación horaria en esta etapa queda fijada en dos horas a la semana.

⁵ Decreto 59/2020, de 29 de julio, tiene previsto la incorporación para el curso 2021-2022 de una tercera hora en el horario semanal para los cuatro cursos de la ESO.

Ante esta disparidad de contenidos de diferente naturaleza, la EF requiere de unos lugares específicos que se ajusten a las características de las actividades físicas y deportivas que los conforman. De ahí, la necesidad fundamental de que su profesorado tenga la posibilidad de acceso y dotación a espacios de práctica interiores y exteriores, siendo adecuados y utilizados prioritariamente por la materia: gimnasio, pistas polideportivas, pabellones cubiertos, sala de usos polivalentes, etc. (Comisión Europea, 2013; Gambau, 2015). Sin embargo, los requisitos mínimos en las instalaciones docentes y deportivas para los centros educativos de la CAM, al igual que en todo el estado español (Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero), quedan reducidos en: un gimnasio con superficie adecuada al número de puestos escolares (480m^2), un patio de recreo parcialmente cubierto susceptible de ser utilizado como pista polideportiva (900m^2) y una sala polivalente compartida.

Sin atender, como marco de obligado cumplimiento, las recomendaciones ofrecidas en la Normativa sobre Instalaciones Deportivas y de Esparcimiento (en su abreviatura, NIDE) (Consejo Superior de Deportes [CSD], 2005). De este modo, teniendo en cuenta su notable incidencia sobre la acción pedagógica de la materia (Cabello et al., 2008; García et al., 2013), el profesorado de EF se encuentra ante una situación caracterizada por múltiples deficiencias y carencias en las infraestructuras de los espacios deportivos que le condicionarán a la hora de ofrecer a su alumnado una enseñanza de calidad (Gil y Aznar, 2016; McLennan y Thompson, 2015).

Asimismo, las mencionadas prescripciones educativas vigentes encomiendan al profesorado, entre ellos los profesionales de la EF, el cumplimiento de las siguientes funciones (LOMCE, 2013, artículo 91): (a) programación y enseñanza de las áreas, materias y módulos que tenga encomendados, (b) evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza, (c) tutoría de los alumnos, dirección y orientación de su aprendizaje y apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias, (d) orientación educativa, académica y profesional de los alumnos en colaboración con los servicios o departamentos especializados, (e) atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado, (f) promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros, (g) contribución a las actividades del centro en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar valores de la ciudadanía democrática, (h) información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como cooperación en el mismo, (i) coordinación de las actividades

docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas, (j) participación en la actividad general del centro, (k) participación en los planes de evaluación que determinen las administraciones educativas o los propios centros, e (l) investigación, experimentación y mejora continua de los procesos de enseñanza.

De hecho, la CAM (2017b) señala al profesorado como figura esencial en el desarrollo de su alumnado, concretando determinadas obligaciones docentes tales como: (1) enseñar conocimientos, valores y procedimientos para la adquisición de competencias clave en su formación, (2) ser guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (3) atender a la diversidad del alumnado de forma individualizada y considerando las necesidades de cada uno, (4) evaluar los aprendizajes adquiridos, orientando sobre su formación tanto al alumnado como a su familia, y (5) educar en los nuevos contenidos, actitudes y valores de una sociedad en permanente cambio.

Ante estas demandas laborales, los docentes requieren de unas competencias profesionales para poder enfrentarse a ellas. Estas competencias hacen referencia a una variedad de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que deben demostrar el profesorado de cara a ejercer su labor profesional de la mejor manera posible. Así pues, se configura un perfil específico docente para el profesional de la enseñanza en EF caracterizado por determinados rasgos que le ayudan a realizar eficazmente su quehacer profesional (Julián-Clemente, 2009; López et al., 2016; Romero, 2009).

Reflexivo y responsable con una gran capacidad de análisis. Además, socializador y dinamizador de grupo, mediador y facilitador de los aprendizajes, orientador, motivador en el proceso. Con buena formación pedagógica y didáctica, comprensivo, flexible y adaptativo a las distintas necesidades del alumnado. Igualmente, colaborativo, con autonomía profesional y entendido no como un técnico de la enseñanza, sino como un intelectual de y para la enseñanza. (Julián-Clemente, 2009, p. 35)

En concreto, el profesorado de EF requiere de unas determinadas competencias profesionales para plantear con calidad una formación en su alumnado, fundamentada en la transmisión, gestión y organización de las actividades físico-deportivas. En cuanto a las propuestas competenciales de mayor vigencia para los especialistas de esta materia (Cañadas, 2018):

- (1) Planificar procesos de enseñanza aprendizaje: progresión y variedad en las secuencias de aprendizaje centradas en el alumnado.
- (2) Utilizar metodologías activas: implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza.
- (3) Evaluar los aprendizajes: procesos formativos y con retroalimentación de mejora.
- (4) Gestionar el aula: desarrollo personal y emocional del alumnado.
- (5) Atender la diversidad del aula: contemplar capacidades y ritmos de aprendizaje de los aprendices.
- (6) Utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): imbricándolas como metodología y aliciente de motivación.
- (7) Implicación en el centro: participación en los proyectos y actividades institucionales.
- (8) Desarrollo profesional: compromiso de formación y reflexión permanente hacia la propia práctica.

En este posicionamiento, según el contexto socioeducativo y legislativo de la CAM, y siguiendo a Rodríguez et al. (2018), proponen para el profesorado de EF las siguientes competencias docentes:

- (a) Dedicación al centro. Donde se pone de manifiesto la participación en los órganos colegiados (por ejemplo, claustro), iniciativa para mejorar la práctica docente y trabajo en equipo, colaborar en la puesta en marcha de actividades complementarias y extraescolares programadas por el centro y la atención o tutoría con familias y alumnado.
- (b) Actividad docente dentro del aula. Por ejemplo: preparación de los recursos y materiales didácticos para impartir las sesiones, utilización de metodologías adecuadas para promover la adquisición de los contenidos programados, establecimiento de procedimientos de evaluación de los aprendizajes con actividades de refuerzo y ampliación para el alumnado, empleo de estrategias para atender a la diversidad de capacidades o intereses de la clase, y promover la motivación e implicación de los estudiantes.

Con la finalidad de conocer más en profundidad el desempeño profesional que se acaba de desarrollar, parece oportuno abordar brevemente el proceso de selección de estos profesionales en el contexto laboral de la educación pública; siendo este ámbito de enseñanza como objeto de estudio de interés para esta tesis doctoral. Así, en cuanto al acceso y entrada en la profesión docente de los especialistas en EF para los centros educativos públicos, su desarrollo normativo ha evolucionado significativamente desde las primeras oposiciones de ESO (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, LODE) y EP (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, LOGSE) por la Jefatura del Estado español (González-Calvo, 2020; Miñana y Monfort, 2020). Si bien, ambas siempre se han quedado supeditadas a la superación de un proceso selectivo con unas características específicas según el cuerpo de funcionarios docentes: Cuerpo de Maestros (0597) para EP y Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato (0590) para ESO y etapa del Bachiller.

En una primera instancia el Ministerio de Educación y FP se encarga de regular este proceso por legislación estatal, aunque finalmente son las respectivas comunidades autónomas las responsables de desarrollarlo legislativamente para cada una de las convocatorias de sus puestos de trabajo públicos. A modo orientativo y con carácter general, teniendo en cuenta tanto la normativa actual de acceso a la función pública docente (Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero y su modificación mediante Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero) como las dos últimas convocatorias que han regulado las bases de los procedimientos selectivos específicamente en la CAM (Resoluciones de 6 de marzo de 2018 y de 15 de abril de 2019), las tres fases que tiene este proceso evaluador sobre la idoneidad de los aspirantes:

- (1) Primera fase de oposición. Valora la posesión de los conocimientos específicos de la especialidad docente en EF, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, a través de examinar: (a) los conocimientos (desarrollo por escrito de un tema de la especialidad de EF sobre un sortero aleatorio a partir de un listado previo, la realización de una prueba de cultura general, la aplicación de un ejercicio práctico específico y la ejecución de demostraciones físicas⁶), y (b) las aptitudes didácticas-pedagógicas (exposición y

⁶ Hasta el año 2003, los aspirantes a maestros de EF en EP debían superar unas pruebas físicas, si bien, solamente se siguen realizando en las convocatorias para el profesorado de EF en ESO.

defensa oral de una programación y unidad didáctica contextualizada a un centro y grupo concreto). Todas las pruebas serán evaluadas y calificadas por un tribunal designado a tal efecto por la administración educativa autónoma.

- (2) Segunda fase de concurso. Se aplica un baremo de méritos si se ha superado la fase anterior de oposición. La calificación valora el *currículum* del candidato por ejemplo la experiencia docente previa, la formación académica complementaria y otros méritos. Igualmente, los criterios y sus ponderaciones son establecidas por la administración educativa.
- (3) Tercera fase de prácticas. Comprueba la aptitud para la docencia de los aspirantes seleccionados tras haber superado siempre las fases de oposición-concurso. Dura un curso académico. Los seleccionados durante el mismo tendrán el estatus profesional de funcionarios en prácticas, serán tutelados por un docente compañero del centro de trabajo y supervisados a su vez por un inspector de educación. Una vez finalizado el periodo de prácticas con el resultado de apto, se obtendrá la categoría de funcionario de carrera.

De este modo, tras haber superado total o parcialmente todo este proceso de selección, se distinguen en función de la relación contractual del profesorado con la CAM dos estatus profesionales en los centros públicos (CAM, 2017b, 2017c):

- (a) Funcionarios de carrera. Son las personas que han superado la oposición-concurso y las prácticas y por ello tienen una relación contractual indefinida de plaza vitalicia con la administración educativa. Sus condiciones laborales están reguladas por la legislación básica del funcionariado de todas las administraciones públicas y la específica de su categoría. La administración educativa garantiza la cobertura de su responsabilidad civil derivada de su ejercicio profesional.
- (b) Funcionarios interinos. Las personas que han realizado el proceso de oposición-concurso, pero no han obtenido plaza como funcionarios de carrera y, por ello, prestan servicios a la administración pública educativa durante un período temporal con una duración variable en función de las necesidades del sistema educativo. En concreto, la sustitución de suplencias o sustituciones del profesorado mediante nombramientos y ceses transitorios en los respectivos

centros públicos. La selección de este funcionariado se realiza de acuerdo con el orden de puntuación que ocupan en una lista de espera, confeccionada periódicamente por la administración (valorándose habitualmente experiencia previa, formación académica y calificaciones obtenidas en los últimos procesos selectivos), para puestos docentes en régimen de interinidad. Por ende, este profesorado se caracteriza por una relación contractual de temporalidad e incluso algunas peculiaridades sobre condiciones de retribución salarial (ausencia del complemento específico por formación permanente y paga extraordinaria devengada si no prestan al menos seis meses de servicio), en comparación con el funcionariado de carrera.

En este mismo orden, parece de interés recoger a continuación algunas características académicas y laborales importantes que configuran el perfil del docente encargado de impartir la materia de EF en los centros de titularidad pública para la CAM. Por este motivo, en aras de un mejor acercamiento, se distingue entre los dos tipos de funcionariado mencionados según el nivel educativo donde ejercen su profesión.

III.1.1. FUNCIONARIOS DEL CUERPO DE MAESTROS (0597)

Ejercen su función docente como maestros que imparten la materia de EF en la EP. Si bien, cabe la posibilidad de que por necesidades académicas del centro de trabajo que impartan otras áreas en las que estén habilitados (por ejemplo, troncales como matemáticas lengua castellana y ciencias sociales o naturales), ya sea en la figura de maestro tutor o de profesor especialista. Les corresponde un nivel A2-21 en el sistema de carrera administrativa, teniendo como mínimo una formación académica de acceso al mencionado cuerpo de Grado de Maestros en EP con la mención o especialidad de EF, o su equivalente de carrera universitaria. En la CAM cuentan con una jornada laboral completa de 37,5 horas semanales con 1.425 horas por año (18 horas y 45 minutos, y 12,5 horas para media y tercio de jornada respectivamente). De este total, se distribuye del siguiente modo semanalmente:

- 22,5 horas de docencia directa y 2,5 horas de vigilancia recreo (ambas corresponden a sus 25 horas lectivas). En cuanto a las horas de docencia directa podrán verse reducidas por el desempeño de cargos o situaciones especiales

contempladas en la normativa tales como: coordinaciones, miembro equipo directivo, itinerancia o centro de trabajo compartido y media o tercio de jornada laboral. Así como las consideraciones especiales de reducción horaria solicitadas por los propios interesados como profesorado mayor de 55 años o cuidado de familiares directos (menores de 12 años o progenitores con discapacidad).

- 5 horas complementarias de dedicación al centro (junto a las 25 horas lectivas conforman las 30 horas de obligada permanencia en el puesto de trabajo). Entre las actividades a realizar en esa franja temporal: tutorías y atención a familias o alumnos, reuniones de órganos de coordinación o representación (equipos, claustros o consejos), asistencia a sesiones de evaluación, programación de la actividad de docencia directa y realización de actividades complementarias o extraescolares encomendadas.
- 7,5 horas de libre disposición. En este horario de no obligada permanencia en el centro, como tareas a llevar a cabo se encuentran la preparación de las actividades docentes, el perfeccionamiento profesional o cualquier otra actividad pedagógica que se considere inherente a la función docente.

En cuanto a las posibilidades de promoción profesional para este profesorado, se favorece el acceso al cuerpo de grado superior (Cuerpo 0590), siempre y cuando posean la titulación requerida, acrediten la antigüedad y superen las pruebas que la administración educativa establezca a este respecto. Otras posibilidades de promoción acorde a los méritos de la carrera docente, requisitos y pruebas específicas que determine para la ocasión la administración son: acceso de cargos del equipo directivo (Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría) y asesorías en los centros de formación del profesorado e inspección educativa.

III.1.2. FUNCIONARIOS DEL CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y BACHILLERATO (0590)

Realizan su función docente únicamente como especialistas en EF en la ESO y/o etapa educativa del Bachillerato. Para el sistema de carrera administrativa de la función pública les corresponde un nivel A1-24, su formación mínima de acceso al cuerpo se

compone de Grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, o titulación equivalente, más Máster universitario en formación de Profesorado de ESO y Bachillerato. Su jornada laboral en la CAM cuenta con 37,5 horas semanales, siendo de 1.425 horas por año (18 horas y 45 minutos, y 12,5 horas para media y tercio de jornada respectivamente) repartidas del siguiente modo:

- 20 periodos lectivos de docencia directa con una duración de 50 minutos y un mínimo de dos diarios, excepcionalmente 21 periodos por acomodación del horario con una compensación horaria ante el exceso. Para periodos lectivos y horario complementario se consideran: impartir enseñanzas al alumnado, guardia o guardias de recreo, tutorías, coordinación de programas FP, apoyos, refuerzos, desdobles y actividades del plan de convivencia del centro. Sobre los periodos lectivos de docencia directa podrán tener una reducción horaria al desempeñar entre otros cargos o funciones: director, jefe de estudios, secretario, jefe de estudios adjunto, jefes de departamento o participación de determinados programas aprobados por la programación general anual del centro. Igualmente, situaciones laborales particulares de media y tercio de jornada; o consideraciones especiales normativamente reguladas con previa solicitud por parte de los interesados, ya sea profesorado mayor de 55 años de edad como atención y cuidado a familiares directos (menores de 12 años o progenitores con discapacidad).
- 5 horas de cómputo semanal para orientación individualizada al alumnado y familias, reuniones con tutores y miembros del departamento, claustros, consejos, guardias, sesiones de evaluación y participación en proyectos institucionales del centro.
- 30 horas de permanencia en el centro a la semana, de las cuales 28 horas de horario regular (parte lectiva y otra de carácter complementaria hasta 30 periodos). Las horas restantes son de horario no fijo o irregular, computándose trimestralmente y se destina a asistencia a reuniones de claustros, juntas de evaluación u otras actividades complementarias y extraescolares.
- 7,5 horas de libre disposición, no obligada permanencia en el centro, dedicadas a los deberes inherentes a su función docente (preparación de actividades docente o perfeccionamiento profesional).

Sobre las perspectivas de promoción profesional para este cuerpo, cabe mencionar el desarrollo de la carrera en los propios centros sin necesidad de cambiar de función (cargos en los equipos directivos y jefatura del departamento). Además, tienen la posibilidad de obtener la condición de Catedrático, mérito académico-profesional para el cual es preciso superar las pruebas de selección y acreditar los méritos específicos que se establezcan en el momento de su convocatoria por parte de la administración. Igualmente, en el caso de desear acceder a la inspección educativa.

En cuanto a otros condicionantes profesionales de los docentes de EF como las retribuciones salariales, de mayores cuantías para profesorado del Cuerpo 0590 en comparación con el Cuerpo 0597, ambos tipos de funcionariado se establecen de acuerdo con: (1) adscripción al cuerpo o grupo de clasificación profesional, (2) antigüedad por trienios, (3) categoría o nivel profesional por complemento de destino, y (4) puesto de trabajo desempeñado por complemento específico. A modo orientativo, ya que de forma concreta las cuantías económicas dependen de los presupuestos anuales de la CAM para cada año fiscal, en el funcionariado de carrera las retribuciones se componen por:

- (a) Retribuciones básicas, dependen del cuerpo de pertenencia y consta de:
 - Sueldo base: cantidad uniforme para todos los funcionarios del mismo grupo de clasificación profesional para todo el estado español.
 - Trienios: cada tres años de servicio aumento automático de una cantidad uniforme para todos los funcionarios del cuerpo en cuestión.

- (b) Retribuciones complementarias que dependen según las características del puesto de trabajo, carrera profesional y el desempeño o productividad del funcionario:
 - Complemento de destino: retribución por el nivel o categoría profesional del funcionario dentro de la carrera administrativa. Como se ha señalado anteriormente, Cuerpo 0597 el nivel A2-21 y Cuerpo 0590 el nivel A1-24.
 - Complemento específico: retribución relativa por ciertas condiciones particulares de algunos puestos de trabajo (por ejemplo; cargos órganos de gobierno unipersonales), de productividad (por ejemplo, programas promotores de la AFyD, de coordinación o gestión) y por formación permanente (en concreto, acreditación de diez créditos formativos durante el cómputo del sexenio).

- (c) Retribuciones extraordinarias, cuantía añadida a las ordinarias que se percibe en junio y diciembre. Compuesta por un importe de una mensualidad de las retribuciones básicas y determinadas retribuciones complementarias del complemento de destino específico.

Por último, en cuanto al profesorado como funcionario de carrera será la administración educativa de la CAM la responsable de garantizar la movilidad laboral en el ámbito autonómico. Para este propósito, convocará concursos de traslados con baremo público de cara a cubrir las plazas o puestos de trabajo vacantes que se determinen en los centros públicos de la región. Asimismo, se garantiza la posible concurrencia de estos funcionarios en el territorio estatal con la adjudicación de plazas en el concurso de carácter nacional.

III.2. HALLAZGOS EN INVESTIGACIONES CON TEMÁTICAS AFINES

En este epígrafe, se expone la revisión teórica y sistemática de tipo agregativo (León y Montero, 2015; Sáenz-López et al., 2020; Zapatero, 2017) que se ha realizado en aras de buscar y seleccionar aquellas investigaciones más relevantes debido a su afinidad temática con el presente estudio doctoral. Por consiguiente, se expondrán las bases de datos consultadas con los criterios de búsqueda utilizados y la posterior organización del análisis sobre las publicaciones científico-académicas seleccionadas. El señalado proceso de revisión ha permitido orientar y situar la línea de investigación de este estudio, mostrándose cuáles han sido los principales tópicos abordados por la literatura. De esta forma, se presenta el siguiente estado de la cuestión en la EF escolar mediante el análisis de la bibliografía científico-académica que ha sido filtrada y gracias a ello, utilizada como marco empírico de consulta durante la elaboración de esta tesis. Como consecuencia, este trabajo de búsqueda y selección ante todo pretendió explorar qué interrogantes habían sido tratados previamente para incorporarlos al estudio empírico diseñado. Tal y como sostienen Boote y Beile (2005, p. 3), “un investigador no puede realizar una investigación significativa sin comprender primero la literatura de campo”.

Es por ello que, para desarrollar este estado de la cuestión sobre el objeto de estudio, se recurrió a la búsqueda bibliográfica a través de las siguientes bases de datos: *SPORTDiscus*, *Health Medline*, *ProQuest*, *PsycINFO*, *SCOPUS*, *ERIC*, *Web of Science (WoS)*, *EBSCO host*, *DOAJ*, *SciELO*, *Dialnet*, *Dart Europe E-Theses*, *Teseo* y *Google Scholar*. Cabe señalar que la elección de las anteriores fuentes de consulta respondió a razones contrastadas de prestigio relacionadas con su impacto, divulgación y visibilidad. Este primer filtro permitió una recopilación amplia y variada de publicaciones científico-académicas entre su bibliografía alojada tanto a nivel nacional como internacional y con diversos tipos de formato (artículos, tesis doctorales, manuales o comunicaciones).

Asimismo, se optó por no establecer ningún criterio anual y realizar una revisión de carácter multidisciplinar. Por ello, se consiguió en gran medida obtener un valioso conocimiento tanto del propio campo de estudio en las ciencias de la AFyD como de otras disciplinas transversales, entre ellas; medicina, psicología, sociología o educación. En relación con segundo paso de la revisión, siguiendo las orientaciones propuestas por Fernández y Buela (2009) y recomendaciones contempladas por la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (conocida como, PRISMA), en cuanto a sus ítems de referencia para comprobaciones sistemáticas (Moher et al., 2014), la utilización de los descriptores en la búsqueda se fundamentó a través de diferentes términos tanto en lengua inglesa como castellana (Tabla 10).

Tabla 10

Descriptores de la búsqueda en el estado de la cuestión

Descriptores de búsqueda
“ <i>work stress</i> ” / “ <i>job stress</i> ” / “ <i>job strain</i> ” / “ <i>occupational stress</i> ” / “ <i>stressor</i> ” / “estrés laboral” / “estrés en el trabajo” / “estrés ocupacional” / “estresor”
“ <i>frustration of psychological need basic</i> ” / “ <i>autonomy</i> ” / “ <i>competence</i> ” / “ <i>relationship</i> ” / “frustración de necesidades psicológicas básicas”
“ <i>burnout</i> ” / “ <i>exhaustion</i> ” / “desgaste” / “agotamiento” / “síndrome de quemarse en el trabajo”
“ <i>engagement</i> ” / “compromiso” / “vinculación”
“ <i>professional abandonment</i> ” / “ <i>professional retirement</i> ” / “Abandono de la profesión”
“ <i>physical education teacher</i> ” / “ <i>physical-sports educator</i> ” / “profesorado de EF” / “maestros de EF”

En concreto, una estrategia de búsqueda en opción simultánea para los campos de título, resumen y palabras clave en las bases de datos anteriormente señaladas, utilizándose al mismo tiempo como operador booleano de búsqueda *AND*. También, conforme se

avanzaba en este procedimiento y de forma complementaria, la revisión del listado de referencias de las publicaciones encontradas permitió identificar otros potenciales manuscritos para ser incorporados a la búsqueda.

Sobre la bibliografía generada por este procedimiento de discriminación, se realizó una lectura crítica de su contenido en pos de clarificar las posibles contribuciones de las aportaciones a los objetivos propuestos en el estudio doctoral (Torres y López, 2014). Para ello, se efectuaron los siguientes pasos con los manuscritos indexados en las bases de datos anteriormente señaladas con el propósito de depurar su selección: (1) lectura de los títulos en pos de corroborar tanto pertinencia como relevancia, (2) lectura de los resúmenes, si no estaban disponibles en su totalidad se excluyeron de la revisión, (3) lectura del texto completo, si no cumplían los criterios de inclusión impuestos se desechaban, y (4) calidad de los hallazgos de los estudios seleccionados. En este procedimiento de depuración, se utilizó como apoyo los recursos e instrumentos de valoración sobre evidencias científico-académicas del programa *Critical Appraisal Skills Programme (CASP)* en español (Santamaría, 2017).

Así pues, para los mencionados criterios de inclusión durante el proceso de elegibilidad de las publicaciones fueron utilizados: (1) muestra participante con profesorado de EF, (2) estudio de alguna variable contemplada en esta tesis doctoral sobre el estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono profesión, y (3) publicaciones tanto en inglés como en castellano. A partir de la síntesis e integración de toda esa información procedente de diversos contextos socio-educativos y siguiendo la estructura de recopilación de otros trabajos doctorales con muestra participante similar (Velázquez, 2013; Vicente de Vera, 2017), las publicaciones científico-académicas seleccionadas se agruparon de la siguiente manera: (a) estudios realizados en sistemas educativos foráneos, (b) estudios llevados a cabo íntegramente en el sistema educativo del Estado Español, y (c) estudios con muestra participante tanto de origen extranjero como nacional.

Al mismo tiempo, se confeccionaron sendas tablas informativas en las que se describieron sintéticamente las siguientes categorías: (1) autoría que reportó información sobre los autores del trabajo en cuestión y el correspondiente año de publicación del manuscrito, (2) muestra con las variables investigadas en referencia al número total de participantes, país de origen con su respectiva etapa educativa de trabajo y asimismo constructos estudiados, y (3) hallazgos donde se presenta el contenido de la investigación

en mención a sus objetivos, método, resultados y contribuciones más destacadas. Aunque, al no emplear una metodología específica de meta-análisis en la señalada revisión, se recomienda prudencia con el reporte de referencias bibliográficas que se muestra seguidamente (Urrútia y Bonfill, 2010).

III.2.1. PUBLICACIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS DE SISTEMAS EDUCATIVOS FORÁNEOS

En primer lugar, se contempla la revisión de publicaciones que han tenido como objeto de investigación el profesorado de EF perteneciente a contextos de enseñanza distintos al sistema educativo español sobre alguno de los constructos o variables abordados durante el marco teórico de la tesis doctoral: estrés laboral, NPB, burnout, engagement o intención de abandono de la profesión. Como se puede observar en la Tabla 11, se han agrupado siguiendo un orden alfabético y conforme a los elementos informativos de autoría, muestra, variables investigadas y principales hallazgos de interés.

Tabla 11

Descripción de las publicaciones procedentes de sistemas educativos foráneos

Autoría	Muestra (variables investigadas)	Hallazgos
Abbasnejad et al. (2013a)	89 profesores generalistas y 89 profesores de EF de Irán (inteligencia emocional y estrés laboral)	El profesorado especialista de EF declaró mayores niveles de estrés laboral frente a los docentes generalistas. Encontraron una asociación significativa entre las variables inteligencia emocional y gestión del tiempo de trabajo con el estrés declarado. El profesorado de EF con mayor inteligencia emocional presentaba una mayor capacidad de resistencia contra los eventos y factores estresantes de su entorno laboral.
Abbasnejad et al. (2013b)	375 profesores generalistas y 250 profesores de EF de Irán (gestión del tiempo y estrés en el trabajo)	Los profesionales de EF que gestionaban mejor su tiempo de trabajo obtenían menores puntuaciones por estrés. Consultados sobre sus quejas y dificultades, entre las más relevantes: posición académica del área en la sociedad, control y seguridad del alumnado, organización de las clases y, escasez de espacios y materiales deportivos.
Abdolmaleki et al. (2018)	272 profesionales de EF de Irán (capital social de colaboración colectiva y desgaste laboral)	En el profesorado de EF la dimensión del burnout con mayores puntuaciones fue la eficacia personal, mientras que la participación y confianza en la institución educativa de trabajo como dimensiones del capital social, fueron los predictores más relevantes en la disminución de los niveles de Burnout entre el colectivo profesional.
Ajay y Dhirendra (2012)	500 docentes de EF en la India (estrés laboral y satisfacción en el trabajo)	Encontraron una relación inversa entre el estrés laboral y la satisfacción por el trabajo, mayores niveles de estrés percibido se asociaron a un menor grado de satisfacción sobre las condiciones laborales.

Alay y Kocak (1999)	39 profesores de EF de Turquía (factores estresantes, síntomas del estrés, efectos del estrés y estrategias de afrontamiento)	Entre las fuentes de estrés laboral, así como sus principales efectos en el rendimiento de este colectivo profesional y los métodos que usaban para hacerle frente: falta de equipamiento, no poder utilizar todas las habilidades profesionales, clases muy numerosas, no conseguir los resultados deseados en el trabajo y ambientes ruidosos. Como síntomas y consecuencias: fatiga y tensión acumulada. Mientras que, “hablar con los colegas de profesión”, fue el método más utilizado para afrontar situaciones estresantes.
Al-Mohannadi y Capel (2007)	Dos tomas de 199 y 202 profesionales de EF de Primaria y Secundaria en Qatar (fuentes de estrés en el trabajo)	Como principales causas desencadenantes de estrés laboral: sobrecarga diaria y responsabilidades de seguridad, bajo estatus de la especialidad, problemas de disciplina con el alumnado y, falta de apoyo y facilidades desde el centro escolar.
Anjomshoa et al. (2020)	150 profesores en Irán de los cuales 40 docentes de EF (estrés laboral, comportamiento organizativo y motivación en el trabajo)	Evidenciaron los efectos positivos de un curso de programación neurolingüística de diez sesiones con un aumento de la motivación laboral y comportamiento organizacional además de una disminución significativa de la tensión. Se sugiere dotar al profesorado de EF de herramientas y técnicas sobre habilidades sociales para su quehacer profesional, favoreciendo su motivación y reducción de estrés en el trabajo.
Aydm et al. (2017)	261 profesionales de EF de Turquía (satisfacción laboral y burnout)	Exploraron los niveles de satisfacción y burnout laboral en cuanto a las variables: sexo, edad, estado civil, años de experiencia, tipo de centro, lugar de trabajo y horas de docencia. Solamente se encontraron diferencias significativas en relación con la dimensión agotamiento emocional del burnout según los años de experiencia (entre 11 y 20 años), tamaño (mayor número de alumnado) y tipo de centro (urbano).
Beighzadeh et al. (2016)	48 docentes de EF de la escuela básica de Irán (gestión del tiempo y estrés laboral)	Abordaron relación entre el estrés laboral y tiempo de gestión en el trabajo, encontrando mayores niveles de fatiga laboral en los profesionales que administraban ineficientemente su tiempo de trabajo. Los hombres mostraron mayores niveles de estrés frente a las mujeres, a pesar de no revelarse diferencias significativas en las capacidades organizativas del tiempo.
Bizet et al. (2010)	53 docentes de EF en Canadá: activos, retirados, cambiado su especialidad por otra materia y con funciones administrativas (reorientación profesional)	Identificaron los principales factores de reorientación profesional entre el profesorado de EF y las razones de sus cambios profesionales: retiro o cambio prematuro en la especialidad. El profesorado más joven aludió a la precariedad e inestabilidad laboral, así como a la búsqueda de nuevos retos o desafíos en la dirección escolar. Para el profesorado de mayor edad y experimentado, otorgaron mayor énfasis a los problemas de enseñanza, condiciones de trabajo, limitaciones físicas y lesiones crónicas.
Both et al. (2010)	374 docentes de EF en Brasil (condiciones de trabajo)	A medida que aumentaba la edad y experiencia disminuía la satisfacción laboral. Los aspectos que más descontento causaron: condiciones de trabajo, relación con superiores y compañeros, falta de tiempo para la preparación de las clases y falta de apoyo por parte de la administración.
Both et al. (2017)	1653 docentes de EF en Brasil (calidad de vida en el trabajo)	Confirmaron mayores niveles de insatisfacción profesional en la remuneración, las condiciones de trabajo y autonomía laboral. En el caso de las mujeres esta insatisfacción se acrecentaba por la sobrecarga de tareas

		en la vida cotidiana como cuidado de la familia, mostrando mayores niveles de estrés laboral.
Brouwers et al. (2011)	311 profesionales de EF en Holanda con una antigüedad de 20,26±7,05 años (demandas y control laboral, apoyo social, autoeficacia y burnout)	Revelaron que el control en el trabajo tenía un efecto moderador con las demandas y, las dimensiones agotamiento y despersonalización del burnout. Mientras que, el apoyo en el trabajo tuvo un efecto moderador en la dimensión realización personal del síndrome. Finalmente, el estudio reveló que el profesorado tiene mayores probabilidades de sufrir este desgaste laboral a medida que envejecen.
Brudnik (2009)	404 docentes de Polonia, de los cuales 62 profesionales de EF (autoeficacia y burnout)	Determinaron que una adecuada percepción de autoeficacia era un factor protector en el desarrollo del síndrome, este factor cobraba mayor relevancia al prevenir todas las dimensiones del síndrome.
Brudnik (2010, 2011)	395 y 1563 profesionales de EF en Polonia (burnout)	La variable sexo estaba asociada al patrón de conducta del desgaste profesional. Las mujeres percibían como mayores fuentes de estrés laboral, el comportamiento disruptivo y agresiones de los alumnos. Mientras que en los hombres su mayor fuente de desgaste era la relación con las familias y estado de las infraestructuras deportivas
Carraro et al. (2010)	291 profesores de enseñanza secundaria en EF de Italia (autopercepción de la condición física y burnout)	Encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la dimensión de baja realización profesional del burnout con la pobre percepción física. Para ambos sexos, se obtuvieron altas puntuaciones promedio en las tres dimensiones del síndrome, presentando mayor severidad para las mujeres en agotamiento emocional y baja realización. No se encontraron asociaciones entre las variables de estudio y años de experiencia docente.
Carraro et al. (2017)	183 profesores de enseñanza EP y ESO en EF de Italia (facilidades en el trabajo, autoeficacia, metas de logro, motivación en la docencia y burnout)	Evaluaron el papel mediador de variables psicológicas (autoeficacia, metas de logro y motivación con la enseñanza) y ambientales (calidad de las instalaciones deportivas y apoyo institucional) en el síndrome de Burnout y satisfacción laboral, confirmandose una relación negativa entre ambos, agotamiento emocional y satisfacción. Asimismo, la calidad percibida en los equipamientos para la materia de EF tuvo un efecto directo tanto en el agotamiento como satisfacción. Al igual que las dimensiones de gestión de tiempo (autoeficacia), objetivos por dominios (metas de logro) y disfrute (motivación).
Carson y Chase (2009)	247 profesores de enseñanza básica, media y superior (EP y ESO) en EF de Estados Unidos (satisfacción de NPB y motivación laboral)	Corroboraron que los docentes con mayor autonomía, competencia y relación tenían mayores niveles en la motivación intrínseca y, por el contrario, menores niveles de desmotivación hacia su trabajo. Las variables categóricas personales y profesionales como asistencia a conferencias, lectura de revistas profesionales, enseñanza en la EP, disponer de espacios y equipamientos deportivos de calidad, y contar con el apoyo de la administración, influyeron positivamente en las NPB del profesorado.
Carson et al. (2016)	Estudio de casos con tres profesores de EF al final de su carrera profesional en Estados Unidos (satisfacción profesional)	Revelaron tres tópicos como temas de interacción entre el retiro y satisfacción laboral: (a) alumnado (delicado equilibrio entre el control de la clase y diversión de sus estudiantes puesto que el mal comportamiento de los discentes evocaba situaciones estresantes), (b) papel de la administración (declararon dos realidades contrapuestas, por un lado, satisfacción por la libertad y autonomía de su

		ejercicio profesional pero por otra parte denunciaban preocupados el papel marginal y secundario de la materia) y (c) clima de trabajo (agradecieron el compañerismo de determinados colegas de EF pero advirtieron sobre el desgaste sufrido por malas relaciones producidas en ocasiones entre los trabajadores de sus centros).
Chak (1992)	152 profesores de EF de Hong Kong (estrés de rol y burnout)	Niveles medios en cuanto al síndrome de burnout, siendo la dimensión de realización profesional la que mayores puntuaciones reporto. Las variables con mayor poder de explicación en las medidas de agotamiento emocional y despersonalización eran: experiencia docente, número de horas de trabajo semanales e infraestructuras y equipamientos escolares. Sin embargo, conflicto y rol desarrollado fueron las causas que mayor explicación tuvieron en la realización profesional.
Chalghaf et al. (2019)	525 docentes de EF en Primaria y Secundaria de Túnez (burnout)	Construcción y validación de una escala de medición para el Burnout en “ <i>Teacher of Physical Educación Burnout Inventory</i> ” (TPEBI), partiendo de un modelo tridimensional y adaptada a la lengua árabe con resultados más que satisfactorios mediante análisis de componentes principales y análisis factorial confirmatorio.
Cherepov et al. (2017)	200 profesores de EF de Rusia (burnout)	Describieron los siguientes resultados de desgaste laboral: 21% en riesgo de padecerlo, 30% con presencia de estrés en el trabajo, 34% síntomas de agotamiento emocional y 15% con burnout y susceptibles de recibir un programa de intervención.
Cieśliński y Szum (2014)	80 profesionales de la EF en Polonia (calidad de vida en el trabajo)	Entre las razones de abandono del puesto de trabajo encontraron como principal causa, la frustración provocada por una pobre percepción en cuanto a la remuneración salarial. Este motivo se agravaba por la acumulación de problemas personales y profesionales junto a la incapacidad de resolverlos durante los primeros cinco años de experiencia laboral. Al mismo tiempo, los resultados señalan otro tipo de causas indirectas que contribuyeron a tomar esa decisión: falta de oportunidades para la movilidad en la carrera profesional, aislamiento físico, pobre contacto interpersonal con otros profesores, bajo estatus de la materia entre la comunidad educativa, exceso de responsabilidades, cantidad y heterogeneidad del alumnado y, la sobrecarga de roles.
Conner y Bohan (2018)	Estudio de tres casos de docentes en EF y simultáneamente entrenadores deportivos en Estados Unidos (estrategias de afrontamiento y estrés de rol)	Averiguaron que los participantes experimentaron agotamiento debido a altos niveles de conflicto y sobrecarga de roles por dualidad de papeles o funciones como docentes y entrenadores. Entre los factores asociados a ese desgaste: largas jornadas laborales, tiempo adicional de planificación y programación e incompatibilidad con las obligaciones familiares. Sin embargo, a medida que fueron aumentando su experiencia profesional generaron mecanismos o estrategias para afrontarlo: compromiso personal con la enseñanza y el entrenamiento, dosificación del ritmo y tareas laborales, establecimiento de rutinas eficientes de trabajo y planificación de las sesiones durante los periodos vacacionales.
Coterón et al. (2020)	29 profesores de EF de Colombia (satisfacción y frustración de NPB, y engagement alumnado)	Encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la satisfacción de autonomía del profesorado y el engagement de su alumnado en cuanto al compromiso, atención y esfuerzo hacia la materia de EF. Si bien, se

		revelaron como mejores predictores entre los docentes la frustración de NPB como autonomía y competencia.
Drake y Hebert (2002)	Estudio de casos en dos profesoras de EF y entrenadoras en Estados Unidos (estrés laboral y burnout)	Exploraron el estrés laboral y burnout en dos profesoras de Secundaria de EF que al mismo tiempo realizaban las funciones de entrenadoras deportivas en sus respectivos centros educativos de trabajo (atletismo, fútbol, baloncesto y voleibol). Sugieren que las mujeres perciben el estrés y responden de manera diferente al desgaste laboral en comparación con los varones. Los problemas más estresantes fueron conflictos originados por las expectativas de las familias de los jugadores-alumnado e intereses de la administración educativa del centro con su rol como educadora. También, el entrenamiento de múltiples disciplinas y superposición de las temporadas deportivas que las obligaban a largas jornadas laborales: planificación de las clases de EF, preparación entrenamientos y organización de los encuentros. Los autores proponen la percepción cíclica del estrés a lo largo del año, influenciado por las características y organización de la propia escuela (clima autoritario) y la falta de conciliación laboral-familiar (equilibrio entre la carrera profesional y personal). Como estrategias para reducir el estrés y agotamiento las dos profesoras mencionaron: (a) dedicación de un tiempo de ocio y personal, (b) mejora de las habilidades organizativas, y (c) el aprendizaje de sus mentores de prácticas. Se sostiene que estos profesionales por su rol dual de profesor-entrenador con el paso del tiempo podrían adquirir estrategias de afrontamiento más eficaces.
Engur et al. (2019)	219 profesores de EF en Turquía (demandas y recursos laborales en el trabajo)	Adaptaron la escala de demandas y recursos en el trabajo de Zhang y Chen (2017) para profesionales turcos, revelando un instrumento válido y fiable para determinar las actitudes y opiniones sobre cómo implementaban su materia. Sobre las demandas en el trabajo se aludieron a exigencias físicas (fatiga o carga de trabajo), emocionales (lidiar con problemas de los estudiantes) y cognitivas (proceso de concentración), siendo las más nombradas: cumplir los mínimos del currículo escolar, tiempo de clase inadecuado, compartir instalaciones y desmotivación del alumnado. En cuanto a los recursos en el trabajo tanto físicos (materiales e instalaciones) como organizativos (apoyo de la institución) siendo valorados preferentemente: reconocimiento de la EF y logros profesionales en el centro de trabajo, oportunidad de participar en la toma de decisiones de la institución y responsabilidad claramente definidas.
Fatma-Colakoglu y Yilma (2014)	163 profesores de EF en escuelas de Educación Primaria y Secundarias públicas en Turquía (burnout)	Examinaron los niveles de agotamiento, como resultado ni el género, ni el estado civil y tampoco el tipo de estudios académicos mostraron diferencias significativas. De acorde a la variable edad, las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del burnout no revelaron diferencias. Solamente la dimensión realización profesional en el caso del grupo de 40 años o más de edad.
Fejgin et al. (1995, 2005)	188 y 3636 profesores de EF de Israel (condiciones de trabajo y burnout)	Sobre las condiciones de trabajo, se declara mayor desgaste profesional ante: remuneración salarial baja, burocracia excesiva y límites en el rol profesional. Además, los problemas y dificultades declarados durante

		su desempeño profesional: aislamiento social, conflicto de roles, falta de diversidad en las actividades y escasez de oportunidades para el desarrollo profesional. El desgaste profesional estaba relacionado con la falta de recursos personales, materiales y organizativos. Sobre todo, a la hora de incluir en sus clases al alumnado con necesidades educativas especiales.
Gråstén y Kokkonen (2020)	175 profesores de EF de EP y ESO en Finlandia (violencia sexual y física, y estrés laboral)	Examinaron la relación entre violencia sexual (acoso verbal y no verbal) y física con el estrés laboral, encontrándose relaciones estadísticamente significativas. El profesorado con nivel de estudio superior, menor experiencia docente y sexo femenino tuvo mayor grado de estrés, acoso sexual de tipo verbal y violencia física.
Green-Reese et al. (2001)	229 profesionales de la EF de Educación Secundaria en Estados Unidos (satisfacción y estrés en el trabajo)	Encontraron que el tamaño del centro de trabajo, a partir de 1.500 estudiantes, era un factor de insatisfacción y estresante. Sin embargo, las variables estudiadas de edad, sexo y años de experiencia no proporcionaron diferencias significativas sobre el estrés por el trabajo.
Groossens et al. (2015)	103 profesores de EF en Secundaria de Bélgica (salud laboral)	Número elevado lesiones deportivas a lo largo de la carrera profesional, relacionándose con la carga lectiva docente y el tiempo de práctica físico-deportiva fuera del horario de trabajo. Las partes corporales más afectadas fueron: rodillas y espalda.
Haaren-Mack et al. (2020)	Revisión sistemática (sstress laboral: fuentes, consecuencias y moderadores)	Encontraron como principales estresores: (a) implementación de las directrices del currículo educativo al percibir importantes discrepancias y contradicciones entre lo legislado y la factibilidad de llevarlo a cabo en la práctica diaria, (b) instalaciones y equipos inadecuados que condicionan en gran medida el desarrollo didáctico de la materia, (c) bajo estatus académico de la asignatura y sus profesionales por parte de la comunidad educativa debido a una menor consideración al resto de materias, y (d) falta de disciplina del alumnado con graves problemas de comportamiento y respeto. Sobre las consecuencias advirtieron mayores niveles de burnout como patología mental e incidencia más elevada en los trastornos de la voz como efecto adverso de salud para los docentes que perciben un mayor estrés crónico. Por último, en cuanto a los moderadores, evidenciaría la influencia del sexo, edad, experiencia profesional, satisfacción con el trabajo, autonomía laboral y colaboración entre los compañeros.
Ha et al. (2011)	132 profesores de EF de Corea del Sur (burnout y satisfacción en el trabajo)	Verificaron elevados niveles para las tres dimensiones del síndrome: agotamiento, despersonalización y realización profesional. Bajos niveles en la primera dimensión estuvieron relacionados con una pobre satisfacción y compromiso hacia el trabajo.
Iznaola y Gabriel (2008)	44 profesionales de EF de Colombia (satisfacción profesional)	Encontraron que los aspectos que más insatisfacción y malestar producían: instalaciones inapropiadas, baja consideración al profesorado y la materia, y encargo de tareas ajenas a la especialidad.
Karacan et al. (2018)	236 profesores de EF de Turquía (satisfacción y estrés en el trabajo)	Reportaron una correlación significativa, moderada e inversa entre satisfacción profesional y estrés laboral. En cuanto a los niveles de estrés en el trabajo, se establecieron diferencias significativas según ingresos en el hogar familiar (menos de 2 miembros), experiencia docente (a partir de 5 años) y remuneración salarial.
	61 docentes de EF (estrés	El estrés de rol provocado por ambigüedad y conflicto,

Koustelios et al. (2004a, 2000b)	por ambigüedad y conflicto de rol y satisfacción laboral) y 300 profesionales de la EF (autonomía y satisfacción en el trabajo) en Grecia	junto a la percepción de autonomía profesional, se postularon como buenos predictores sobre el grado de satisfacción en el trabajo. La remuneración salarial y escasas oportunidades de promoción profesional fueron las condiciones de trabajo que mayor insatisfacción producían en los profesionales consultados.
Koustelios y Tsigilis (2005)	175 profesionales de EF en Grecia (burnout y satisfacción en el trabajo)	La satisfacción profesional y el burnout correlacionaron ambos constructos de forma negativa. En cuanto al grado de satisfacción en el empleo estaba mediatizado por sus percepciones en cuanto a las condiciones de trabajo.
Koustelios et al. (2012)	185 docentes de EF en Grecia (burnout y autonomía en el trabajo)	Reportaron que el grado de autonomía profesional percibido por este colectivo estaba relacionado con una mayor realización profesional en el trabajo.
Kovac et al. (2013a, 2013b)	468 profesores de EF en Eslovenia (salud laboral)	Indagaron sobre la carga y el estrés físico como consecuencia de las condiciones del trabajo. Durante el desarrollo profesional, los problemas de salud con mayor prevalencia fueron: lumbalgias, trastornos de la voz, resfriados, catarros y dificultades de audición. Los varones mostraron una mayor frecuencia de lesión frente a las mujeres. A mayor edad aumentaban las probabilidades de sufrir una lesión más grave. Hasta el 60% de los participantes afirmaron modificar su forma de enseñar tras la recuperación de la lesión.
Kroupis et al. (2017)	182 profesores de EF en Grecia (satisfacción laboral y burnout según variables sexo, titularidad del centro de trabajo y nivel educativo impartido)	Averiguaron una relación negativa entre satisfacción y burnout, los docentes de los centros escolares privados declararon mayores niveles de satisfacción laboral y obtuvieron puntuaciones más bajas en desgaste respecto a los profesionales de los centros de titularidad pública. De igual modo, el profesorado que impartía docencia en los niveles iniciales de EP se declaró más desgastado y menos satisfecho en comparación con sus homólogos de niveles superiores de ESO. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo del profesorado participante tanto para la satisfacción como el desgaste laboral.
Kumari (2016)	100 docentes de EF de la India (estrés ocupacional)	Reveló diferencias estadísticamente significativas en los niveles de estrés ocupacional percibido según el sexo, las profesoras obtuvieron mayores puntuaciones de estrés en el trabajo frente a los varones.
Lee (2004)	399 profesores de EF de Secundaria en Corea del Sur (estrés en el trabajo y burnout)	En el estudio se evidenciaron como aspectos laborales más estresantes: el conflicto y ambigüedad de rol, y la sobrecarga de trabajo. Ambos factores estaban relacionados con un mayor agotamiento emocional del burnout y sus puntuaciones aumentaban si este profesorado percibía un menor apoyo social y control del trabajo en su centro educativo.
Lee (2017)	613 profesionales de EF en las escuelas públicas de Secundaria en Estados Unidos (Estrategias afrontamiento del estrés: actuación superficial y actuación profunda y, expresión y evitación emocional; Burnout e Intención de abandono de la profesión)	El desgaste profesional se relacionó positivamente con la actuación superficial e intención de abandono y negativamente con la expresión emocional genuina. Los profesionales de la EF que no expresaban o compartían sus sentimientos y emociones ante los problemas laborales, presentaron mayores niveles de burnout y una mayor probabilidad de retirarse prematuramente de la docencia. En consecuencia, el profesorado que utilice como estrategia emocional de afrontamiento una expresión genuina, armonía emocional con concordancia entre la emoción sentida y la esperada, aumentará su

		bienestar siendo menos propensos a quemarse.
Lee et al. (2019)	271 profesores de EF de escuelas de Secundaria en Estados Unidos (inteligencia emocional; emociones desagradables: ira, ansiedad, desilusión, frustración y culpa; agotamiento emocional y satisfacción en el trabajo)	La inteligencia emocional se asoció negativamente con las emociones desagradables. A su vez, la emoción desagradable se relacionó positivamente con agotamiento emocional y de forma negativa con la satisfacción laboral. Asimismo, la inteligencia emocional se asoció negativamente al agotamiento emocional. Esta variable se postula importante en el bienestar y actitud laboral para el contexto de trabajo del profesorado de EF al reducir el desgaste profesional por agotamiento emocional.
Mahoudi et al. (2018)	200 profesores de EF en Irán (rol del capital social y burnout)	Encontraron una relación significativa entre el capital social, como la cooperación y aportación de los docentes (confianza interpersonal y organizacional y, participación institucional) a la institución escolar, y las tasas de desgaste laboral que manifestaron. Concretamente, participación y organización social se mostraron como las variables con mayor potencial de predicción sobre el burnout en estos profesionales. Se sugiere mejorar los cauces y posibilidades de participación de los docentes de EF en sus centros educativos para prevenir su desgaste laboral.
Mäkelä (2014)	621 profesores de EF en Finlandia (satisfacción laboral, cambio e intención de abandono de la profesión)	Reveló que el 39% de los participantes expresaba su intención de cambiar su profesión por otra ocupación laboral. La carga y el estrés en el trabajo fueron los factores que más influyeron en esta decisión, encontrándose las puntuaciones más altas en torno a los 16 y 20 años de experiencia profesional. Los hombres tomaron esta decisión basándose en los horarios reducidos, las malas condiciones laborales y la alta carga de trabajo física. Mientras que las mujeres, nombraron la falta de integración y el aislamiento interpersonal como principal causa de abandono de la EF. Asimismo, el 44% continuaba ligado a la enseñanza en otras materias y el restante 56%, abandonó definitivamente la docencia en el contexto escolar. Solamente una cuarta parte de los antiguos profesores de EF, expresaron su voluntad de volver a enseñar en la materia.
Maljak et al. (2013)	87 profesores de EF en Estados Unidos (autoeficacia y burnout)	Proponen, tras sus evidencias empíricas, que la autoeficacia docente es un desestresor del burnout al reducir su grado de incidencia.
Mohammadi y Youzbashi (2012)	106 docentes de EF en Irán (clima de centro y estrés en el trabajo)	Encontraron una relación positiva significativa entre el estrés laboral con el clima de trabajo en su centro educativo. La mala organización y estructuración, la falta de compañerismo y la confusión en las responsabilidades se asociaron a un aumento en las tensiones percibidas en el trabajo.
Orozco (2010)	170 profesionales de EF de Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Panamá y Costa Rica (motivación profesional)	Encontró ciertos aspectos que les desmotivaban y agotaban al profesorado en su trabajo: deficientes infraestructuras e instalaciones, baja percepción social de la materia y falta de autonomía en la práctica evaluadora.
Pacheco (2008)	82 profesionales de EF en Chile (estrés en el trabajo)	Descubrió que el colectivo profesional que presentaba los más altos niveles de estrés laboral (en torno al 75%). Entre los posibles factores desencadenantes: elevado número de alumnos, falta de soporte administrativo, bajo rol-estatus del profesor y la materia en el contexto socio-académico.

Panagopoulos et al. (2014)	105 profesores de EF en Grecia (burnout y satisfacción laboral)	Corroboraron altos niveles de agotamiento emocional, moderada despersonalización, baja realización profesional y moderada satisfacción con el trabajo. Ambas variables se correlacionaron de forma inversa, entre los aspectos laborales que mayor insatisfacción generaban: horarios de trabajo, remuneración salarial y escasa perspectiva de promoción profesional.
Papasotiriou et al. (2018)	93 docentes de EF en Grecia (burnout, estrés de rol y satisfacción laboral)	Sus análisis revelaron bajos niveles de agotamiento y altos niveles de satisfacción entre los participantes. Si bien es cierto que ambas variables mostraron una correlación significativa negativa, una disminución en la satisfacción se asociaba a un mayor agotamiento emocional. De igual modo sucedía con la ambigüedad y conflicto de rol, afectando a la satisfacción docente y aumentando los niveles de desgaste profesional (agotamiento, despersonalización y realización).
Pil et al. (2011)	129 profesores de EF que simultáneamente ejercía como docentes en Secundaria y directores deportivos de su centro educativo en Corea del Sur (estrés de rol y burnout)	Los profesionales consultados obtuvieron las puntuaciones más altas del síndrome en la dimensión agotamiento emocional mientras que en las dimensiones despersonalización y realización profesional los niveles declarados fueron más bajos. Sus resultados revelaron el conflicto de rol como la demanda laboral que más contribuía al agotamiento emocional. También, la sobrecarga de trabajo se asoció estrechamente con ésta última, junto a la dimensión de despersonalización.
Pinto (2018)	40 profesores de EF y 40 docentes de otras materias en la India (estrés ocupacional)	No encontró diferencias estadísticamente significativas entre el estrés percibido por docentes de EF y profesorado de otras materias. Si bien, el profesorado de la especialidad EF, en comparación con el resto de docentes, manifestó como estresores más relevantes: presiones en el trabajo, bajo respecto profesional, sobrecarga laboral y falta de oportunidades para la materia.
Pinto y Gaspar (2016)	588 profesionales de la EF en Brasil (burnout)	Los varones obtuvieron puntuaciones más bajas en la realización profesional frente a las mujeres. A mayor edad en el profesorado, las puntuaciones de agotamiento emocional y despersonalización fueron significativamente más elevadas. Las variables investigadas que aumentaron las probabilidades de padecer este desgaste: características laborales, mayor experiencia profesional, actividad laboral en la enseñanza básica, largas jornadas de trabajo, pluriempleo y menor ingreso económico.
Prajapati et al. (2019)	109 profesoras de EF (solo mujeres) en la India (factores de la personalidad, estrés ocupacional y burnout)	Encontraron que el grupo categorizado por un alto burnout reportaba mayores puntuaciones en estrés laboral y, psicoticismo, neuroticismo y extraversión (factores de la personalidad) frente al grupo con un bajo grado de burnout.
Resende et al. (2009)	149 profesores de EF en Brasil (Calidad de vida laboral y Burnout)	Evidenciaron una relación entre la falta de realización profesional como dimensión del burnout y aspectos laborales de insatisfacción: escasas oportunidades de promoción y baja seguridad laboral en el trabajo.
Reyes (2015); Reyes et al. (2019)	94 profesores de EF de Colombia (burnout, índice de masa corporal y variables demográficas: sexo y edad)	No encontraron ninguna asociación significativa entre el síndrome de burnout e IMC. Sin embargo, evidenciaron una relación entre la dimensión de desgaste psíquico con la edad y el sexo. Entre sus participantes, el 20% presentaban niveles altos de burnout caracterizado por el desgaste psíquico, indolencia y sentimientos de culpa;

		siendo los docentes de 30 a 40 años los que declararon mayores síntomas. Las mujeres evidenciaron cuotas más altas en las dimensiones de desgaste psíquico, indolencia y culpa en comparación a los hombres. Los autores proponen programas formativos para el profesorado tanto de prevención como intervención a nivel individual como institucional en los centros educativos de trabajo.
Richards et al. (2014)	413 profesores de EF (docentes que impartían la especialidad con el rol de entrenador deportivo o responsables de otras materias instrumentales) en Estados Unidos (estrés en el trabajo, burnout y resiliencia)	Apuntaron que ambos grupos presentaban niveles moderados de agotamiento emocional sin diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a las diferencias específicas según el grupo del participante, para el primer colectivo (doble rol de especialista en EF y entrenador deportivo), los niveles de estrés declarados tenían su origen en la ambigüedad de roles. Mientras que los segundos (docentes que impartían la especialidad de EF además de otras materias instrumentales), expresaron un mayor desgaste debido a la sobrecarga de roles.
Richards et al. (2017)	460 docentes de EF de Primaria y Secundaria en Estados Unidos (estrés en roles, resiliencia e importancia de la materia)	Hallaron una relación negativa entre ambas variables. Los docentes de la especialidad que percibían en su contexto laboral un mayor reconocimiento por su labor se sintieron menos estresados por conflicto y ambigüedad de rol.
Richards et al. (2019)	500 docentes de EF de Estados Unidos (escuelas de Primaria y Secundaria) donde más de la mitad ejercían como entrenadores deportivos (importancia de la materia y papel del profesorado en EF, estrés de rol, agotamiento emocional y satisfacción laboral)	Confirmaron un modelo hipotético-empírico donde el agotamiento emocional tuvo una relación negativa con la satisfacción en el trabajo. La sobrecarga y conflicto de roles obtuvieron una predicción significativa con agotamiento emocional, disminuyendo el estrés de rol sus niveles de satisfacción laboral. El agotamiento emocional se planteó como la variable mediadora entre ambos constructos. La percepción en cuanto a la importancia como profesor de EF tuvo un efecto negativo en la ambigüedad y conflicto de rol, y el agotamiento emocional. Mientras que la relevancia de la materia se asoció con el estrés por sobrecarga de roles. Mejorar la percepción de la importancia sobre la materia de EF reduce el estrés y agotamiento emocional del profesorado, al tiempo que mejora la satisfacción con su trabajo. Tanto para el profesorado de EF entrenador como no entrenador deportivo la satisfacción en el trabajo se reduce al experimentar estrés de rol y agotamiento emocional, aumentando a través de la percepción de importancia para la materia y como docentes.
Rutkowska y Zalech (2015)	148 profesores de EF en Polonia (estrés y satisfacción laboral)	Los participantes valoraron con mayor insatisfacción sus condiciones de trabajo (apoyo institucional y social), oportunidades de desarrollo durante la carrera profesional (imposibilidad de cambios) y competencias profesionales en su rol (abordar eficazmente situaciones difíciles sobre todo al principio de su trayectoria). Se reflejaron discrepancias importantes entre la autovaloración de estos profesionales con los compañeros de otras materias y estudiantes asignados, idealizando excesivamente la profesión del docente de EF. Los autores advierten que el nivel de satisfacción puede ser indicador de desgaste profesional y potencial predictor del retiro o abandono laboral.
Sandmark et al. (1999)	30 profesores de EF en Suecia (carga de trabajo física)	Sus resultados indicaron que la carga de trabajo física era considerable sobre todo en las extremidades inferiores. Asimismo, las demandas del sistema cardiovascular

		también fueron altas durante la jornada laboral.
Sandmark (2000)	571 profesores de EF en Suecia (trastornos músculo-esqueléticos y desgaste físico laboral)	El profesorado varón tuvo una alta prevalencia de artrosis sintomática en la rodilla fruto de su historial deportivo que a la larga le dificultaba para continuar ejerciendo la enseñanza en la materia.
Santini y Molina (2005)	15 profesores de EF con baja médica por desgaste profesional (estudio multicases) en Brasil (burnout y abandono temporal de la profesión)	Señalan que los profesionales retirados percibían su trabajo muy negativamente debido a un desgaste físico y emocional. Esta percepción era originada por sentimientos como: falta de apoyos a lo largo del curso, limitaciones en su formación inicial y permanente, y condiciones de trabajo negativas (retribución salarial inadecuada, sobrecarga de trabajo, falta de instalaciones y materiales, inseguridad laboral en las sesiones de trabajo y comportamiento indisciplinado de los estudiantes).
Schäfer et al. (2019)	256 profesores en activo, 120 profesores noveles y 259 futuros profesores de EF en Alemania (estrés y estrategias de afrontamiento)	Demostraron un mayor estrés laboral en el profesorado recién graduado frente a los estudiantes en práctica y docentes experimentados. Este grupo con mayor tensión utilizaba la evasión como estrategia de afrontamiento ante los estresores. Como posibles desencadenantes se discute sobre las exigencias físicas de la materia, el ambiguo sistema de calificación, la difícil relación con los compañeros y el bajo concepto como profesionales de la enseñanza en el sistema educativo.
Shirotriya y Madialagan (2013); Shirotriya y Quraishi (2015)	288 y 369 profesores de EF en la India (estrés en el trabajo)	Hallaron unos niveles de estrés en el trabajo moderados-altos, entre las principales razones para experimentar tensión en su trabajo: pobres relaciones entre los compañeros, presiones sociales y políticas, sobrecarga laboral en su rol, responsabilidad hacia su alumnado, pobre estatus laboral y pocas posibilidades en la toma de decisiones en el centro de trabajo. Ante este panorama, aportaron la confección de una escala propia de estrés ocupacional para el profesorado de EF con los siguientes componentes: incertidumbre laboral, crecimiento profesional, concepción profesional, condiciones laborales, relaciones en el trabajo y estatus personal.
Shivendra y Kumar (2016)	75 profesores de EF en centros privados, concertados y públicos de la India (satisfacción y estrés laboral)	Encontraron una relación significativa e inversa entre ambas variables. A mayores niveles de estrés, menor satisfacción de estos docentes con su trabajo. Además, verificaron diferencias significativas de acuerdo al tipo de centro de trabajo. El profesorado en las escuelas privadas, obtenían mayores niveles de desgaste seguido de los profesionales de los centros públicos y concertados.
Singh et al. (2009)	300 profesores de EF en Pakistán (satisfacción laboral)	Los factores que causaban mayor estrés ocupacional: ausencia de cooperación entre los compañeros, falta de tiempo, instrucciones curriculares confusas, instalaciones deportivas insuficientes, desautorización por parte del alumnado, excesiva carga y monotonía en el trabajo.
Sinott et al. (2014)	94 profesores de EF en Brasil (burnout)	Sus resultados mostraron un 60,6% de docentes con puntuaciones altas en la dimensión agotamiento emocional, siendo esta la más grave dentro del síndrome. En torno al 8,5% de los participantes encuestados presentaron una situación grave de Burnout. La edad se presentó como un variable importante puesto que el profesorado más joven manifestó mayores cuotas en el agotamiento emocional y menores en la realización profesional frente al profesorado más veterano.
	74 docentes de EF de	Encontraron niveles moderados sobre dicha percepción.

Smith y Leng (2003)	Secundaria en Singapur (burnout)	Aunque, variables de investigación como el ambiente de trabajo (infraestructura y social) mostraron relaciones significativas con los niveles más elevados del síndrome.
Spittle et al. (2015)	49 profesores de EF de Secundaria en Australia (burnout)	Obtuvieron niveles moderados, bajos y bajos-moderados en las respectivas dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional. No se encontraron diferencias significativas por el sexo, si bien, para la despersonalización y realización profesional, el profesorado más joven obtuvo mayores puntuaciones frente a los profesionales con una dilatada experiencia laboral.
Stockus y Adaskeviciene (2013)	118 profesionales de EF de Primaria, Secundaria y Bachiller en Lituania (estrés en el trabajo)	Sobre las dificultades y problemas laborales más relevantes que eran causa de estrés: alta responsabilidad hacia el alumnado, condiciones desfavorables de trabajo con limitaciones en las instalaciones, bajo estatus de la materia entre la comunidad educativa, ambigüedad y conflicto de rol como docente, excesivo número de alumnado, sobrecarga física y falta de tiempo.
Sujith et al. (2014)	120 profesores de EF de Primaria y Secundaria de escuelas públicas y privadas de la India (burnout)	El profesorado de EF de EP mostró mayores niveles de burnout por su trabajo frente a sus homólogos de Secundaria; siendo la dimensión agotamiento emocional la que mostró diferencias estadísticamente significativas. De igual modo, el profesorado que trabajaba en las escuelas privadas obtuvo una mayor puntuación en el síndrome y una fuerte asociación en sus tres dimensiones frente a los profesionales de las instituciones públicas. Como posibles causas se apunta: instalaciones poco adecuadas y falta de recursos para la materia, bajas expectativas y pobre rendimiento en la asignatura, desmotivación y problemas disciplinarios con el alumnado, mayor carga horaria en los niveles de EP y profesorado más inexperimentado en los centros privados.
Taylor et al. (2008)	204 profesores de EF en Reino Unido (estrés laboral, satisfacción de NPB, autoeficacia y estrategias motivacionales en el trabajo)	Comprobaron que las necesidades de autonomía, competencia y relación en el trabajo correlacionaban positiva y significativamente con la motivación intrínseca y autodeterminada. Además, proponen un modelo de ecuaciones estructurales donde la satisfacción global de las NPB podría predecir las puntuaciones en este tipo de motivación del contexto laboral.
Tiera et al. (2011)	35 profesionales de EF en Brasil (burnout)	No encontraron niveles alarmantes entre el profesorado consultado, si bien es cierto que la dimensión que obtuvo mayor puntuación fue el desgaste psíquico. Entre los estresores laborales más citados: elevado número de alumnos por clase, el horario apretado de docencia, elevadas expectativas familiares, mal comportamiento del alumnado y la sobrecarga de actividades.
Trinkuniene y Kardeliene (2013)	Revisión sistemática (estrés laboral y dificultades del trabajo en EF)	Encontraron como dificultades y problemas en el trabajo más importantes para el estrés laboral: alta responsabilidad hacia el alumnado, condiciones desfavorables de trabajo con limitaciones en las instalaciones, bajo estatus de la materia entre la comunidad educativa, ambigüedad y conflicto de rol como docente, excesivo número de alumnado, sobrecarga física y falta de tiempo.
Tsigilis et al. (2011)	230 profesores de EF de Primaria y Secundaria en Grecia (burnout)	Reportaron como las principales fuentes de estrés: hacinamiento en las aulas, estado de las instalaciones y equipos, indisciplina y desmotivación de los alumnos, y

		estatus académico del área. Los niveles de burnout en el agotamiento emocional y realización profesional fueron preocupantes, sobre todo, en la etapa de Primaria.
Ullah et al. (2017)	42 profesoras mujeres de EF de centros públicos de Secundaria en Pakistán (estrés laboral: causas y efectos)	Los factores organizativos y ambientales más estresantes: sobrecarga de trabajo, malas actitudes del Jefe de Departamento, equipamiento inadecuado, relaciones problemáticas con los estudiantes, falta de formación y reciclaje profesional, y malas relaciones con la Dirección del centro. En cuanto a los efectos adversos físicos y psíquicos que provocaban los mismos en su desempeño: dolores de cabeza, malestar corporal, aumento de la tensión, problemas de sueño, malas digestiones y náuseas.
Valério et al. (2009)	87 profesores de EF y 99 docentes de otras materias en Brasil (burnout)	Reportaron que el 29,3% del profesorado presentaban altas puntuaciones en el síndrome, de los cuáles el 10% fueron profesorado de la materia de EF. Por sexo, mayores niveles de las mujeres frente a los hombres. Además, se advierte de valores más altos con menor experiencia profesional. Concretamente, entre los 5 y 10 años frente a los 10 y 20 años del resto de profesores de las diferentes materias.
Van den Berghe et al. (2013, 2014a)	96 profesores de EF (Agotamiento emocional y Motivación en el trabajo) y 201 docentes de EF en Holanda (motivación hacia la enseñanza, satisfacción en el trabajo, apoyo laboral y burnout)	El profesorado con mayores puntuaciones sobre la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación presentaron mayores puntuaciones en su realización profesional y una motivación de tipo intrínseco. Mientras que, todas las NPB se relacionaron negativamente con las dimensiones de agotamiento emocional y la despersonalización del burnout. Por último, se corroboró que los participantes con mayores niveles de agotamiento emocional eran los que se percibían menos motivados intrínsecamente hacia su trabajo. Concluyeron que las NPB se encontraban asociadas a los niveles de burnout y motivación de los docentes, jugando un papel amortiguador para la primera y potenciador para la segunda.
Viloria et al. (2003)	140 profesionales de EF en Venezuela (burnout)	Destacaron una prevalencia del síndrome del 48,6% media y 10% alta en el colectivo. La edad, el grado académico, horas de ocio y trabajo profesional del cónyuge fueron variables que tuvieron relación con el grado de Burnout.
Washburn et al. (2020)	472 profesores de EF de Estados Unidos de escuela básica, Secundaria y Bachillerato (Importancia percibida en la materia y como docente, estrés de rol y satisfacción de NPB: autonomía, competencia y relación)	Verificaron un modelo teórico-empírico en el que la percepción sobre la materia de EF influyó en el estrés de rol en cuanto a la ambigüedad y satisfacción sobre la necesidad de relación. El estrés por la sobrecarga y ambigüedad de roles se asoció negativamente a la satisfacción en la necesidad de competencia. También, el estrés por ambigüedad de rol mostró una relación negativa con la satisfacción sobre la necesidad de autonomía. Probablemente elevar la percepción del profesorado como docentes en su materia, reduciría su estrés de rol y aumentaría la satisfacción general de sus NPB.
Whipp et al. (2007)	Estudio de multicasos a través tres profesores de EF en Australia (Retiro prematuro y abandono de la especialidad)	Sugieren que la falta de oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones del centro de trabajo escolar e imposibilidad de debatir sobre las enseñanzas prescriptivas de la EF con la administración, junto al pobre respeto profesional por parte de la comunidad educativa (administración, familias, compañeros y alumnado) se postulan como las principales razones en el

		cese de su servicio profesional. A tenor de sus conclusiones, los autores acuñan el concepto de “fecha de caducidad” como el fenómeno de retiro prematuro en la materia para estos profesionales.
Whipp y Salin (2018)	139 profesores de EF de Australia (satisfacción de NPB e intención de cambio de centro de trabajo)	El profesorado que se sentía comprendido, respetado y conectado en su trabajo, declaraba mayores posibilidades de continuar en la misma institución educativa. Entre las motivaciones más relevantes para la toma de esta decisión: congruencia de roles (claridad en los programas educativos de la materia del centro), interacción profesional (comportamiento y colaboración de los estudiantes adecuados, cooperación con los compañeros, apoyo de los superiores inmediatos y, buen clima con las familias), respeto (tanto hacia la figura profesional como importancia de la materia), participación en la toma de decisiones (oportunidad de influenciar en el contexto), recursos (suficiencia en el equipamiento y materiales) y organización de la enseñanza (posibilidad mejorar la capacidad profesional e innovar, carga de trabajo y tamaño de la clase).
Wong (1996)	103 profesores de EF de Secundaria en Hong Kong (estrés laboral y burnout)	Halló que el desgaste profesional estaba relacionado con el estatus académico del área, la carga física del trabajo, la pobre remuneración salarial y los conflictos surgidos con el alumnado. La dimensión que menor puntuación obtuvo del burnout fue la realización profesional con el trabajo.
Xiong et al. (2020)	345 profesores de EF de Secundaria en China (autoeficacia, engagement y enseñanza creativa)	Encontraron que la autoeficacia tenía efectos positivos sobre las dimensiones de vigor, dedicación y absorción del engagement. Además, el nivel educativo, edad y experiencia docente afectaron significativamente al grado de engagement. Así como, únicamente la absorción tuvo un impacto positivo en todas las dimensiones de la enseñanza creativa (cognitiva, emocional y técnica), siendo una variable intermedia en la influencia entre autoeficacia y creatividad docente.
Zhang y Chen (2017)	397 profesores de EF en Estados Unidos (demandas y recursos laborales en el trabajo)	Para las demandas laborales del colectivo establecieron cuatro dimensiones: física (esfuerzos y costes físicos), emocional (autocontrol de sus emociones), cognitivas (exigencias de concentración) y organizacionales (barreras burocráticas y administrativas). Mientras como recursos en el trabajo, identificaron tres dimensiones: físicos (disponibilidad de materiales e instalaciones), organizacionales (apoyo desde el centro educativo) y sociales (relaciones con la comunidad de trabajo). Confeccionaron un instrumento validado y fiable para valorar el entorno laboral de este colectivo a la vista del modelo de demandas y recursos en el trabajo, declarando: escasez de recursos económicos, instalaciones o materiales, falta de reconocimiento por parte de la administración, dificultades en la toma de decisiones en su centro educativo, inexistencia de un desarrollo y promoción profesional, falta de tiempo en la preparación de las sesiones, continuas conductas disruptivas del alumnado, altas demandas de concentración, escrutinio público de su labor educativa y exigencia de programaciones cerradas.

Nota. EF=Educación Física; EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas.

III.2.2. PUBLICACIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL ESTADO ESPAÑOL

Siguiendo la misma presentación que en el apartado anterior (autoría, muestra, variables investigadas y hallazgos) pero esta vez se proporciona una revisión de las publicaciones que han tenido como muestra participante a docentes de EF del sistema educativo del Estado Español y alguno de los siguientes constructos de estudio: estrés laboral, NPB, burnout, engagement o intención de abandono de la profesión (Tabla 12).

Tabla 12

Descripción de las publicaciones con profesorado de EF del sistema educativo español

Autoría	Muestra (variables investigadas)	Hallazgos
Abós et al. (2019a)	107 maestros de Primaria en EF de Aragón (motivación por la enseñanza, satisfacción laboral y agotamiento emocional)	Con base en los postulados de la TAD (motivación autónoma, motivación controlada y desmotivación) y en función de la satisfacción profesional y agotamiento emocional declarados, identificaron cuatro perfiles motivacionales: desmotivados relativamente, un poco motivados, motivados autónoma-controladamente y motivados relativamente de manera autónoma. El grupo de docentes con motivación predominantemente autónoma fueron los que más se adaptaban a las necesidades de su alumnado y menores niveles de agotamiento emocional presentaron.
Abós et al. (2019b)	71 profesores de EF de ESO en España (burnout y fuentes de estrés en el trabajo)	Identificaron como principales estresores: mal comportamiento y desmotivación estudiantes, falta de toma de decisiones, ambigüedad demandas por administración educativa, diversidad alumnado, carga de trabajo e insuficiente compromiso de los padres. Concretamente, ambigüedad de la administración, mal comportamiento alumnado y carga excesiva de trabajo fueron las fuentes de estrés más percibidas. La de mayor correlación como desencadenante del burnout por su grado de asociación: carga de trabajo. En menor grado, pero con una asociación positiva y significativa: insuficiente compromiso familias, falta de toma de decisiones y ambigüedad administración. Sin embargo, no mostraron correlación significativa: mal comportamiento estudiantes y diversidad alumnado.
Albarracín et al. (2014)	29 docentes de EF de ESO en España (situación actual de la materia: inconvenientes de la profesión)	En cuanto a los inconvenientes profesionales que generaban tensión a la hora de impartir docencia: inclemencias meteorológicas, tiempo de bipedestación y mal comportamiento del alumnado. También, se encontraron molestos sobre la situación administrativa y curricular de la asignatura debido a la orientación curricular de la materia excesivamente genérica y la pobre carga horaria con un número insuficiente de horas lectivas.
Bartholomew et al. (2014)	364 profesores de EF en Secundaria de España (presiones laborales, satisfacción y frustración de NPB, burnout y	Encontraron que la baja percepción de autonomía y la competencia profesional fueron las variables con mejor capacidad de predicción en los resultados negativos del burnout. Entre los factores que mayor estrés laboral: falta de autonomía, presión de los superiores y compañeros, y una

	síntomas de desgaste)	evaluación del profesorado basada exclusivamente en el rendimiento de su alumnado.
Carrasco et al. (2009a, 2009b)	50 docentes de EF de ESO en España (percepción carga física del puesto de trabajo)	Postularon como factores de riesgo laboral nocivos: cambios bruscos de temperaturas, excesivo ruido de las clases, postura de bipedestación y manipulación de cargas pesadas. Sobre las patologías físicas padecidas, se encontraron con mayores índices: esguinces, lumbagos, resfriados y trastornos de la voz.
Castillo et al. (2017)	161 profesionales de EF de España (pasión por la enseñanza, estrategias de afrontamiento y burnout)	Las relaciones entre la pasión por la docencia y su percepción de burnout estaban mediatizadas por las conductas transformacionales de enseñanza como recurso de afrontamiento ante situaciones estresantes. Los profesionales más transformacionales declaraban mayores niveles de pasión, así como puntuaciones más bajas de burnout por su trabajo.
Coterón y Franco (2019)	28 profesores de EF con sus estudiantes en España (burnout y motivación hacia el trabajo)	Revelaron que los alumnos cuyos profesores presentaban bajo burnout, mostraron mayores niveles de motivación intrínseca, regulación identificada y compromiso comportamental. Sugieren que el estado mental del profesorado de EF incide sobre su actuación docente y en consecuencia repercute en su respectivo alumnado. Por ello, proponen prevenir posibles estados de burnout de los docentes a través de la mejora en sus condiciones de trabajo.
Cuevas et al. (2018)	360 docentes de EF en España (presiones laborales, motivación laboral y vitalidad)	Aporta un modelo explicativo para la motivación (extrínseca e intrínseca), bienestar (vitalidad) y malestar (agotamiento mental, físico o emocional) con base en la presión que sienten estos al ser evaluados externamente como docentes por el rendimiento académico mostrado por sus estudiantes. Se revela un impacto negativo de esta presión, relacionándose con mayores niveles de desmotivación y un empeoramiento de su salud psicológica con altas cuotas de agotamiento y una menor vitalidad en el trabajo.
Franco et al. (2019)	102 docentes de EF con sus respectivos estudiantes en España (motivación autodeterminada, compromiso comportamental y satisfacción de NPB)	Revelaron diferencias en la motivación autodeterminada y compromiso de los estudiantes en EF según el nivel de percepción (bajo, medio y alto) en las necesidades de autonomía y competencia de los docentes. Esto sugiere que la satisfacción de las NPB que experimenten el profesorado en su actuación docente puede incidir en la motivación y compromiso de sus estudiantes hacia las clases de su materia. Además, es probable que el profesorado que se sienta más autónomo y competente desarrolle sesiones de EF en las que sus estudiantes trabajen más por su propia iniciativa, tomen más decisiones independientemente y se sientan más capacitados.
Gómez y López (2019)	796 docentes de EF en España (estudio epidemiológico: lesiones, bajas laborales y factores de riesgo en el trabajo)	Como consecuencia de su praxis profesional, las lesiones más comunes fueron de tipo muscular y articular, siendo las zonas mayoritariamente afectadas: rodilla, espalda y tobillo. Sobre los riesgos laborales susceptibles de generar posibles lesiones, los participantes destacaron los trastornos de voz y el estrés. Mientras que valoraron como algo estresante y negativo para su bienestar y salud laboral: temperatura, ruido y reconocimiento socio-académico de la materia.
González-Calvo et al. (2017, 2019)	Estudio multicaseos de 15 estudiantes de EF como profesores en prácticas de España (presiones y roles en el trabajo)	Como potenciales causas de estrés y acumulación de sentimientos negativos: (a) Salud y estereotipos corporales; las lesiones y enfermedades graves sobrevenidas que les pudiera limitar en su futura práctica docente eran foco de preocupación, incluso reconsideración de su carrera, (b)

		Agotamiento con la enseñanza de la EF; sensaciones de agotamiento y cansancio tras impartir lecciones de la materia frente a otras áreas, percepción de una mayor exigencia física y mental por control constante de alumnos en movimiento, susceptibilidad de padecer posibles riesgos físicos, condicionantes laborales ambientales adversos y derroche de energía. Todas estas emociones aumentaron a medida que transcurría su periodo de prácticas, optando por ocultarlas al concebirlas como muestra de debilidad.
Herrador (2006)	190 profesores de EF de EP y ESO en centros públicos de España (satisfacción profesional equipamientos de EF)	En cuanto a las instalaciones y equipamiento para la materia sugirió que existía una situación preocupante y alarmante, sintiéndose el profesorado muy insatisfecho en cuanto al estado y conservación de las infraestructuras donde trabajaba. Además, la mayor parte declaraba sentirse preocupados y estresados en cuanto a las medidas de seguridad que presentaban a la hora de impartir docencia.
Martín (2006)	Revisión sistemática (dolencias y lesiones laborales en el profesorado de EF)	Recoge como dolencias que generan mayoritariamente tensión y desgaste laboral para este colectivo profesional: alteraciones de la voz, patologías psíquicas, lesiones músculo-esqueléticas y contagios.
Pascual et al. (2008)	Dos grupos focales con profesorado de EF en España (burnout)	Concluyen que el individualismo y aislamiento, baja implicación y compromiso, actitudes de queja, la escasez de recursos y la ambigüedad en su función social, contribuían a mayores niveles de burnout para este colectivo.
Prendas et al. (2007)	44 participantes, de los cuales 15 profesionales de EF en España (síntomas de desgaste físico y mental)	Comparando el desgaste físico y mental entre árbitros, entrenadores y profesores de EF, evidenciaron que estos últimos tenían riesgos de sufrir problemas por este tipo de desgaste.
Sáenz et al. (2011)	45 docentes principiantes de EF en Primaria en España (dificultades laborales)	Se identificaron como problemas más importantes que generaban tensión durante el desempeño profesional: organización y control de la clase, baja condición social de la materia, escasez de materiales e instalaciones, relaciones con los compañeros y planificación de la enseñanza.
Sánchez (2014); Sánchez et al. (2014)	357 docentes de EF en España (motivación, burnout, satisfacción y frustración de NPB)	Comprobaron que las NPB se presentaban como un potente predictor de la desmotivación profesional. Además, la falta de las mismas, se encontraba relacionada con altas puntuaciones en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del burnout.
Sonvella et al. (2019)	491 docentes de EF en España (satisfacción con la formación inicial e inserción laboral)	Sobre la inserción laboral evidenciaron que el profesorado varón mostraba su disconformidad y malestar por: estatus marginal de la materia, escasez de recursos en los centros educativos, carencia de posibilidades de formación continuada en la especialidad y limitado número de horas para la enseñanza de la EF. En el caso del profesorado de EF en EP activo, declararon insatisfacción por el doble rol de maestro generalista al percibirse con una falta de capacidades y competencias para esta labor. Igualmente, tanto para los docentes EP como ES expresaban las serias dificultades que les suponía en los inicios de la práctica profesional: diversidad en las aulas, problemas conflictivos de convivencia generados por el alumnado y colaboración con otros compañeros, administración e instituciones de trabajo.
Usán et al. (2018a, 2018b)	92 profesores de EF de ESO en España con sus respectivos estudiantes	Hallaron una correlación positiva entre la orientación motivacional hacia la tarea y satisfacción de las NPB de competencia, afiliación, autonomía y utilidad durante las clases de su materia. En cuanto, a las necesidades de

	(orientación motivacional, satisfacción de NPB y bienestar docente)	autonomía y utilidad como mayores predictores positivos del bienestar profesional. Asimismo, gran influencia de la orientación de meta hacia la tarea y satisfacción de las NPB en el profesorado para una adecuada actividad físico-deportiva en EF.
Viciano (2000)	Estudio de grupo formativo con profesorado de EF novel en España (centro de atención en el desempeño profesional)	Las categorías temáticas o tópicos de mayor motivo en cuanto a preocupación y tensión laboral eran cuestiones relacionadas con las clases de la materia: planificación de la enseñanza, tareas de aprendizaje e intervención y organización en la sesión de trabajo.
Villar et al. (2012)	32 docentes de los cuales 12 profesorado de EF de ESO en España (burnout)	Distinguiendo con el colectivo de EF, corroboraron que durante los diez primeros años de docencia ya se deslumbraba para el desgaste profesional un porcentaje elevado (2 de cada 10) en la dimensión de desgaste psíquico y baja ilusión por el trabajo para el desgaste profesional.

Nota. EF=Educación Física; EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas.

III.2.3. PUBLICACIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS CON MUESTRA PARTICIPANTE EXTRANJERA Y NACIONAL

Para terminar en la Tabla 13, se muestran aquellas investigaciones que han tenido como muestra participante, docentes de EF tanto de países extranjeros como profesorado español.

Tabla 13

Descripción de las publicaciones con muestra extranjera y nacional

Autoría	Muestra (variables investigadas)	Hallazgos
Coterón et al. (2019a)	160 profesores de EF de Argentina, Colombia y España (satisfacción de NPB y burnout)	En general, las NPB explicaron significativamente los niveles de burnout. Por dimensiones del síndrome, las necesidades de autonomía y competencia predijeron de forma inversa el agotamiento emocional. En la subescala de despersonalización, la satisfacción de la necesidad de competencia se postuló como único predictor. Mientras que la falta de realización profesional se pudo predecir en sentido positivo por las necesidades de competencia y relación. Subrayaron la importancia de que este profesorado disponga de materiales e instalaciones adecuadas para desarrollar sus clases con cierta calidad, permitiéndoles de esta manera sentirse capaces y plenos de desarrollar su labor profesional.
Coterón et al. (2019b)	190 profesores de EF de Argentina, Colombia, Chile y España (frustración de NPB, burnout y estrategias motivacionales en la enseñanza)	Se propone un modelo en el que la frustración de las NPB predice positivamente el burnout del profesorado y este a su vez negativamente el empleo de estas. Postulan que, si se desea que el profesorado de EF emplee estrategias motivacionales durante sus clases, se debe aumentar su bienestar ayudándole con las presiones y estresores laborales a los que se ve sometido en su quehacer profesional.

Nota. EF=Educación Física; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas.

III.3. SÍNTESIS ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

Una vez expuesta la anterior revisión bibliográfica se hace especialmente interesante terminar este apartado mediante una recapitulación de las conclusiones principales que contempla la literatura científico-académica previamente presentada. En palabras de Torres y López (2014): “se realiza un análisis y se genera una conclusión mediante un método ordenado y reproducible” (p. 394).

- Teniendo en cuenta tanto la literatura del entorno geográfico-cultural foráneo como nacional, los hallazgos apuntan a que el profesorado de EF es un colectivo profesional susceptible de padecer estrés en su trabajo, lo que pudiera derivar en un estado patológico severo de burnout: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional (Abós et al., 2019a; Bartholomew et al., 2014; Cherepov et al., 2017; Cuevas et al., 2018; Haaren-Mack et al., 2020; Ha et al., 2011; Lee, 2004; Smith y Leng, 2003; Trinkuniene y Kardeliene, 2013; Villar et al., 2012; Vilorio et al., 2003). Incluso la intención de abandonar su profesión ante esta situación de desgaste laboral es un hecho contrastado, pudiendo acrecentar ante la frustración de sus NPB en el trabajo: falta de autonomía, incompetencia y pobre relación (Coterón et al., 2019a; Coterón et al., 2019b; Mäkelä, 2014; Sánchez, 2014; Sánchez et al., 2014; Van den Berghe et al., 2013, 2014a).
- Independientemente de los contextos de origen del profesorado de EF, la variedad de estudios, en países de diversos continentes, alertan de la existencia de determinados desencadenantes o agentes de estrés con un carácter universal, que contribuyen de forma relevante a los estados de desgaste en este colectivo. Por ejemplo: sobrecarga de roles y tareas ambiguas, deficiencias materiales e instalaciones o presupuesto económico, exigencias físicas o carga de trabajo emocional, insuficiente apoyo institucional desde el centro de trabajo, inadecuado estatus socio-académico del área y actitudes o conductas problemáticas del alumnado (Abbasnejad et al., 2013b; Abós et al., 2019b; Alay y Kocak, 1999; Albarracín et al., 2014; Carraro et al., 2010, 2017; Carrasco et al., 2009a, 2009b; Conner y Bohan, 2018; Engur et al., 2019; Haaren-Mack et al., 2020; Pacheco, 2008; Schäfer et al., 2019).

- Es apreciable la escasez de estudios centrados en el sistema educativo español y el profesorado de EF que lo conforma, siendo más prolífera esta línea de investigación en otros países tales como Estados Unidos (Carson y Chase, 2009; Carson et al.; 2016; Conner y Bohan, 2018; Drake y Hebert, 2002; Green-Reese et al., 2001; Lee, 2017; Lee et al., 2019; Maljak et al., 2013; Richards et al., 2014, 2017, 2019; Washburn et al., 2020; Zhang y Chen; 2017), Brasil (Both et al., 2010, 2017; Pinto y Gaspar, 2016; Resende et al., 2009; Santini y Molina, 2005; Sinott et al., 2014; Tiera et al., 2011; Valério et al., 2009), Grecia (Koustelios et al., 2004a, 2000b, 2012; Koustelios y Tsigilis, 2005; Kroupis et al., 2017; Panagopoulos et al., 2014; Papisotiriou et al., 2018; Tsigilis et al., 2011), India (Ajay y Dhirendra, 2012; Kumari, 2016; Pinto, 2018; Shirotriya y Madialagan, 2013; Shirotriya y Quraishi, 2015; Shivendra y Kumar, 2016; Sujith et al., 2014), Irán (Abbasnejad et al., 2013a, 2013b; Abdolmaleki et al., 2018; Anjomshoa et al., 2020; Beighzadeh et al., 2016; Mahoudi et al., 2018; Mohammadi y Youzbashi, 2012), Turquía (Alay y Kocak, 1999; Aydm et al., 2017; Engur et al., 2019; Fatma-Colakoglu y Yilma, 2014; Karacan et al., 2018), Polonia (Brudnik, 2009, 2010, 2011; Cieśliński y Szum, 2014; Rutkowska y Zalech, 2015), Holanda (Brouwers et al., 2011; Van den Berghe et al., 2013, 2014a), Australia (Spittle et al., 2015; Whipp et al., 2007; Whipp y Salin, 2018) o Corea del Sur (Ha et al., 2011; Lee, 2004; Pil et al., 2011).
- Mayores niveles de desgaste laboral suponen un empeoramiento de la satisfacción, motivación y autoeficacia percibida en su quehacer profesional, lo que provoca una reducción en el grado de compromiso o engagement hacia el trabajo (Abdolmaleki et al., 2018; Abós et al., 2019a; Ajay y Dhirendra, 2012; Anjomshoa et al., 2020; Both et al., 2010, 2017; Carraro et al., 2017; Castillo et al., 2017; Carson et al., 2016; Cieśliński y Szum, 2014; Haaren-Mack et al., 2020; Ha et al., 2011; Lee et al., 2019; Panagopoulos et al., 2014; Papisotiriou et al., 2018; Richards et al., 2019; Shivendra y Kumar, 2016; Xiong et al., 2020).
- Parece que el apoyo de los compañeros e institución de trabajo se perfilan como variables asociadas al estrés y burnout. De forma similar, la percepción de adecuadas autonomía, competencia y relación (NPB) contribuyen a que los profesionales de EF muestren más engagement (Abdolmaleki et al., 2018; Alay y Kocak, 1999; Al-Mohannadi y Capel, 2007; Anjomshoa et al., 2020; Carraro et al.,

2017; Coterón et al., 2020; Engur et al., 2019; Haaren-Mack et al., 2020; Lee, 2017; Mahoudi et al., 2018; Rutkowska y Zalech, 2015; Schäfer et al., 2019; Smith y Leng, 2003; Sonvella et al., 2019; Taylor et al., 2008; Ullah et al., 2017; Xiong et al., 2020; Zhang y Chen, 2017).

- Los resultados de la literatura son robustos cuando indican que hay relación directa entre estrés laboral y grado de burnout manifestado. Y en el mismo sentido, existe asociación entre los niveles de estrés y el grado de frustración de sus NPB en el trabajo: autonomía, competencia y relación (Abós et al., 2019b; Bartholomew et al., 2014; Conner y Bohan, 2018; Coterón et al., 2019a; Coterón et al., 2019b; Cuevas et al., 2018; Fejgin et al., 1995, 2005; Pil et al., 2011; Pascual et al., 2008; Pinto y Gaspar, 2016; Richards et al., 2014, 2019; Wong, 1996).
- La mayoría de los estudios han abordado la investigación del síndrome de burnout desde el modelo trifactorial propuesto por Maslach (elevado agotamiento emocional y despersonalización con baja realización profesional), siendo utilizando preferentemente como instrumento de medida el MBI (Aydm et al., 2017; Bartholomew et al., 2014; Brudnik, 2009; Carraro et al., 2010, 2017; Chalghaf et al., 2019; Coterón y Franco, 2019; Coterón et al., 2019a; Koustelios y Tsigilis, 2005; Koustelios et al., 2012; Kroupis et al., 2017; Lee, 2004; Lee, 2017; Pinto, 2018; Pinto y Gaspar, 2016; Prendas et al., 2007; Reyes, 2015; Reyes et al., 2019; Smith y Leng, 2003; Sinott et al., 2014; Tiera et al., 2011; Villar et al., 2012; Vilorio et al., 2003; Wong, 1996).
- Es notable la ausencia de trabajos que complementen el estudio del burnout o desgaste laboral con su constructo opuesto y antagónico de bienestar en el trabajo caracterizado por el engagement: vigor, dedicación y absorción (Abós et al., 2019a, 2019b; Bartholomew et al., 2014; Both et al., 2017; Brouwers et al., 2011; Carraro et al., 2010; Chak, 1992; Mäkelä, 2014; Resende et al., 2009; Reyes, 2015; Reyes et al., 2019; Richards et al., 2014; Santini y Molina, 2005; Spittle et al., 2015; Vilorio et al., 2003; Xiong et al., 2020; Zhang y Chen, 2017).
- En general se ha optado por el autoinforme como medida de registro a través de escalas y cuestionarios cuantitativos de tipo *Likert*, diseñando, preferiblemente, una administración de estos de forma masiva, anónima y confidencial. En ocasiones, se

ha observado fases o estudios complementarios de entrevistas o grupos de discusión como técnicas cualitativas de estudio con preguntas semiabiertas o abiertas (Albarracín et al., 2014; Al-Mohannadi y Capel, 2007; Bartholomew et al., 2014; Brudnik, 2010, 2011; Drake y Hebert, 2002; Fejgin et al., 1995, 2005; González-Calvo et al., 2017, 2019; Iznaola y Gabriel, 2008; Kovac et al., 2013a, 2013b; Pascual et al., 2008; Sandmark, 2000; Santini y Molina, 2005; Sonvella et al., 2019; Whipp et al., 2007; Whipp y Salin, 2018).

- Son escasos los estudios que utilizan instrumentos de registro contextualizados a las características laborales especiales y desempeño profesional particular del profesorado de EF: instalaciones, materiales, metodología, etc. (Abbasnejad et al., 2013a, 2013b; Abós et al., 2019b; Albarracín et al., 2014; Bizet et al., 2010; Chalghaf et al., 2019; Engur et al., 2019; Haaren-Mack et al., 2020; Koustelios et al., 2004a, 2000b; Mäkelä, 2014; Pascual et al., 2008; Santini y Molina, 2005; Zhang y Chen, 2017).
- Mayoritariamente, se utiliza como primer paso fundamental para analizar la asociación entre las variables de estudio a modo de antecedentes y consecuentes, técnicas estadísticas básicas descriptivas, de correlación y regresión (Bartholomew et al., 2014; Brouwers et al., 2011; Brudnik, 2009, 2010, 2011; Carson y Chase, 2009; Carson et al., 2016; Castillo et al., 2017; Coterón et al., 2019a; Kroupis et al., 2017; Richards et al., 2014, 2017, 2019; Usán et al., 2018a, 2018b; Taylor et al., 2008; Viloría et al., 2003; Washburn et al., 2020).
- A pesar de los relevantes hallazgos encontrados, la literatura todavía no aporta evidencias empíricas concluyentes en cuanto a variables que pudieran tener suma importancia en el malestar y bienestar laboral: estado civil del profesorado, carga laboral, dualidad de rol profesor de EF y entrenador, edad, características del centro educativo, etc. (Al-Mohannadi y Capel, 2007; Aydm et al., 2017; Bartholomew et al., 2014; Brouwers et al., 2011; Brudnik, 2010, 2011; Carraro et al., 2010; Cuevas et al., 2018; Drake y Hebert, 2002; Fatma-Colakoglu y Yilma, 2014; Green-Reese et al., 2001; Haaren-Mack et al., 2020; Karacan et al., 2018; Kroupis et al., 2017; Mäkelä, 2014; Pinto y Gaspar, 2016; Reyes, 2015; Reyes et al., 2019; Sinott et al., 2014; Tsigilis et al., 2011; Viloría et al., 2003; Zhang y Chen, 2017).

Capítulo IV

DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez desarrollada la parte teórica, en este cuarto capítulo, con el que se inicia la parte empírica, se presenta el diseño metodológico de la tesis doctoral. Tal y como señalan León y Montero (2015, p. 20), “para llevar a cabo una buena investigación, además de trabajar sobre un problema relevante, es muy útil seguir una buena metodología”. Es por ello que, primeramente, se expondrán los principales interrogantes que han promovido el presente trabajo doctoral, así como el objetivo general y los objetivos específicos que se han marcado en pos de resolverlos. De forma seguida, se precisa el planteamiento de la investigación, quedando enmarcado por la aproximación a una metodología de tipo mixta. Por un lado, la primera fase de investigación a través de entrevistas, y por otro, la segunda fase mediante escalas y cuestionarios. Previamente, se realizará un recorrido sobre su cronograma de ejecución, criterios de rigor científico que han guiado a este estudio doctoral y compromiso ético durante su puesta en marcha. Así pues, en la presente sección se detallará la selección de los participantes, instrumentos de investigación empleados y tratamiento de los datos seguidos.

IV.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A la luz de los hallazgos encontrados en investigaciones anteriores, abordadas en el marco teórico del documento, a quien escribe, el autor de la presente tesis doctoral, se le plantearon algunos interrogantes. Así, estando de acuerdo con León y Montero (2015, p. 33): “se necesita especificar un propósito el cual puede ser hecho explícito en forma de pregunta que debe ser contestada para poner en marcha el método de investigación”, se tuvo la inquietud de resolver al menos tres *problemas de investigación*: (1) ¿cuáles son los principales estresores laborales del profesorado de EF de la enseñanza pública?, (2) ¿cuál es el nivel de burnout y engagement de este colectivo?, y (3) ¿qué variables se encuentran asociadas al síndrome de burnout y engagement de estos docentes de EF?

Con la inquietud de resolver estas preguntas, se estableció el siguiente *objetivo general*:

- Analizar el síndrome de burnout y engagement del profesorado de EF que desarrolla sus funciones en centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid.

A partir de aquí, se establecieron los siguientes *objetivos específicos*:

- *Objetivo específico 1.* Explorar cuáles son los principales desencadenantes de estrés laboral desde la percepción del profesorado de EF.
- *Objetivo específico 2.* Describir los niveles de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.
- *Objetivo específico 3.* Examinar las relaciones de covariación entre estrés laboral percibido, frustración de NPB, síndrome de burnout, engagement e intención de abandono de la profesión del profesorado de EF.
- *Objetivo específico 4.* Analizar las posibles diferencias de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión, en virtud del perfil socio-demográfico y profesional del profesorado de EF.

IV.2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

IV.2.1. UN DISEÑO DE APROXIMACIÓN AL MÉTODO MIXTO

Todo proceso de investigación supone aplicar un método científico de indagación que determine las etapas de dicho proceso y el análisis de sus resultados (García-Ferrando et al., 2015; León y Montero, 2015). Para alcanzar una comprensión integral sobre el objeto de estudio, la presente investigación se planteó con un diseño de aproximación a la metodología mixta o multi-métodos. Este diseño de investigación se conoce bajo la denominación de *mixed methods research*, en su traducción como “método mixto”, en la que se combinan o integran enfoques metodológicos tanto de carácter cualitativo como cuantitativo para el análisis y estudio de una realidad o fenómeno objeto de estudio (Anguera et al., 2014; Bericat, 1998; Guest, 2012; Hernández et al., 2006).

De esta forma, la investigación de métodos mixtos se caracteriza porque el investigador combina de forma intencionada métodos, técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos durante la investigación científica, con el fin de alcanzar un conocimiento más completo y ambicioso del fenómeno investigado (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie y Leech, 2005). En este sentido, se postula como la metodología más factible a la hora de abordar los problemas detectados en torno a la investigación educativa si no se pierde la perspectiva de los enfoques aplicados (Moscoso, 2017; Thomas y Nelson, 2007). Como advierten Taylor y Bogdan (1994): “la elección de un método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador” (p. 104).

En el campo de las ciencias sociales y de la educación este tipo de método supone un diseño idóneo para argumentar el proceso científico de investigación y evaluar la veracidad de los resultados obtenidos (Luyt, 2012; Pereira, 2011). En concreto, en el campo de las ciencias de la actividad física y del deporte, es uno de los métodos que más auge está teniendo en las investigaciones relacionadas con la EF escolar (Camerino et al., 2013; Castañer et al., 2013; Blasco y Pérez, 2007; Hernando, 2015; Hortigüela, 2014), máxime si se tiene en cuenta que posee la ventaja de proporcionar una comprensión más profunda y global de los hallazgos obtenidos en la investigación, aclarando resultados dispares que se hayan podido obtener mediante la confrontación de todas las fuentes complementarias de información registradas (Östlund et al., 2011).

Como afirma Alonso (1998, p.35), “el enfrentamiento entre lo cuantitativo y lo cualitativo en investigación es tan viejo como radicalmente inútil”. De tal forma que el propósito de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cualitativa ni cuantitativa sino emplear los puntos fuertes de ambos tipos de metodologías, integrando ambas, con la meta de minimizar sus potenciales debilidades (Denzin y Lincoln, 2012; Leech y Onwuegbuzie, 2009). La combinación de ambos facilita corroborar los objetivos iniciales y confirmar las conclusiones finales si se asegura el equilibrio entre los distintos enfoques utilizados (Moscoso, 2017). Rodríguez et al. (1999, en Blasco y Pérez, 2007, p. 36) recogen que “el uso de los datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad científica que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables”. De igual modo Salgado (2007, p. 77) refrenda que “ambos enfoques utilizados conjuntamente pueden enriquecer el proceso de la

investigación científica de manera importante, ya que no se excluyen ni se sustituyen, sino que se complementan”. En palabras de Hernández et al. (2006): “el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento” (p. 756).

A partir de esta integración como un todo en el proceso investigador, autores como Castañer et al. (2013), Guest (2012) o Johnson y Onwuegbuzie (2004) entre otros, sintetizan los puntos fuertes y débiles para este tipo de metodología mixta en un estudio:

(a) En relación con las fortalezas:

- El planteamiento permite responder desde diferentes perspectivas las preguntas o interrogantes de investigación.
- La convergencia de conclusiones ayuda a corroborar los resultados obtenidos.
- La combinación de técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos en conjunto producen un conocimiento más completo.
- Los datos textuales ayudan a entender que los datos numéricos y estadísticos obtenidos pueden agregar precisión a la hora de interpretar los hallazgos cualitativos.

(b) En cuanto a las debilidades del método mixto, dichos autores indentifican:

- Requiere un mayor tiempo de aplicación.
- Puede resultar complejo para el investigador mezclar adecuadamente ambos métodos a la hora de interpretar resultados que aparentemente pueden ser contradictorios entre lo cualitativo y cuantitativo, o viceversa.

En pos de obtener toda la potencialidad de la metodología mixta para esta investigación doctoral, atendiendo a las orientaciones de autores como Díaz (2014) o Miller y Fredericks (2006), se estimó necesario establecer el formato que se iba a utilizar en un enfoque u otro y, sobre todo, cómo se integraban los diferentes tipos de análisis. Algo que resulta imprescindible si se desea realizar una investigación como la presente, diseñada mediante una metodología mixta de rigor y veracidad (Bryman, 2006; Cook y Reichardt, 2005; Díaz, 2014; Östlund et al., 2011; Ramírez y Bonilla, 2003). Para ello, se presenta la

siguiente estructura empleada de aproximación al método mixto, especificando qué fase es la cualitativa y cuál la cuantitativa, y el orden secuencial de las mismas. Este planteamiento secuencial por fases se caracteriza por la predominancia de un método concreto, que complementa y fortalece los hallazgos encontrados por los otros. Cada fase con su estructura conceptual y principios epistemológicos diferentes, impiden asignar a cualquiera de ellas un estatus de primacía o de mayor validez respecto al resto. En suma, una tesis doctoral como un investigación única e integrada, donde la recogida de la información se ha realizado con los instrumentos más adecuados según los objetivos del estudio: entrevistas, escalas y cuestionario. Seguidamente, veremos cómo se articuló este mencionado diseño mixto, atendiendo a su cronología de implantación.

IV.2.2. TEMPORALIZACIÓN Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de ayudar a comprender mejor el proceso de desarrollo de la presente investigación, a continuación, se explican de forma esquemática las fases del trabajo investigador, acompañadas de su correspondiente temporalización aproximada, lo que permitirá conocer los tiempos de duración de cada una de las fases de la tesis, describiéndose de forma cronológica los hitos alcanzados más representativos, de acuerdo con lo sugerido por Bell (2002). Cabe destacar que, de forma transversal a todas las fases, se realizó una constante actualización teórica. Es decir, en ningún momento de la tesis se interrumpió el proceso de revisión de la literatura específica (véase [CAPÍTULO III.2. HALLAZGOS EN INVESTIGACIONES CON TEMÁTICAS AFINES](#), pp. 188-212).

Año 2014: preparación y aprobación ética de la tesis doctoral

Durante el año 2014 se elaboró el Plan de Investigación como proyecto de previsión que permitió iniciar la presente tesis, siendo objeto de una revisión continua mediante las evaluaciones de las tutelas doctorales, lo que facilitó concretar con el paso del tiempo todos los elementos iniciales planificados para el estudio y mejorando como consecuencia la labor investigadora desarrollada a tal efecto. Durante su realización, como parte integrante de este trabajo, se llevó a cabo la primera revisión de la literatura y el análisis del estado de la cuestión. La finalidad era recopilar la mayor base posible de publicaciones previas afines

al estudio y obtener las primeras conclusiones preliminares que establecieran una línea de investigación a seguir. De hecho, antes de iniciar este proyecto con el propósito de cumplir una buena práctica ética en la investigación, todo el presente estudio doctoral fue sometido a valoración por parte del Comité de Ética para la Investigación (CEI) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) que informó favorablemente de este proyecto de investigación al cumplir los requisitos éticos para su ejecución (véase [ANEXO II](#), p. 561).

Años 2015 y 2016: fase de investigación mediante entrevistas

Una vez obtenidos los requisitos éticos, durante los años 2015 y 2016 se llevó a cabo la fase cualitativa, fundamentada en una investigación fenomenológica, utilizando como técnica de recogida de los datos y tratamiento de la información la entrevista semiestructura y el análisis de contenido respectivamente. Esta primera fase estuvo encaminada a explorar los factores, fuentes o agentes percibidos como potenciales desencadenantes de estrés laboral por el profesorado de EF, así como los recursos declarados por este colectivo en cuestión para afrontarlos durante su desempeño profesional. Así, fue una fase de preparación, aplicación y valoración para las entrevistas, donde se realizó todo el trabajo de campo relacionado con la confección de la entrevista semiestructurada, el pilotaje del instrumento, la captación de los participantes y la realización de estas. Además, este periodo abarcó la transcripción de las grabaciones y el posterior análisis de la información obtenida en su contenido por parte del doctorando con el apoyo del director y directora de este trabajo doctoral.

Años 2017, 2018 y 2019: fase de investigación mediante escalas y cuestionarios cuantitativos

En esta fase, cabe diferenciar dos momentos:

- Año 2017: periodo de preparación para la segunda fase de naturaleza cuantitativa. Elaboración de una escala propia denominada: *Escala de Percepción de Estrés Laboral del Profesorado de Educación Física* (EPEL-PEF).

- Años 2018 y 2019: tiempo invertido en la ejecución de la fase con enfoque cuantitativo. Aplicación de escalas y cuestionarios de autoadministración con su correspondiente análisis estadístico.

Así, durante el año 2017, se llevó a cabo la elaboración de una escala propia para el registro del estrés laboral percibido por el colectivo profesional estudiado: “Escala de Percepción de Estrés Laboral del Profesorado de EF (EPEL-PEF)”. El diseño de este instrumento partió del planteamiento teórico-conceptual recopilado en la revisión bibliográfica, junto a la información obtenida mediante las entrevistas del estudio cualitativo. Además, se llevó a cabo una validez de contenido por panel de jueces expertos más una aplicación de pilotaje de prueba con test-retest. Una vez diseñado el instrumento EPEL-PEF, los años 2018 y 2019 se emplearon a la aplicación de las escalas y cuestionarios cuantitativos con su consiguiente análisis de datos estadístico.

Años 2020 y 2021: culminación de la tesis doctoral

Durante algunos meses del año 2020 se procedió a la redacción del cuerpo del presente documento como tesis doctoral en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, adscrito a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, si bien previamente se elaboraron una serie de publicaciones académicas que fueron presentadas a congresos internacionales, así como revistas especializadas con el fin de dar a conocer los hallazgos obtenidos entre la comunidad científico-académica (véase [ANEXO III](#), pp. 562-564). Finalmente, a principios del año 2021 la tesis doctoral fue depositada, previamente en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la UAM, donde fue valorada por dos docentes de este departamento, y posteriormente en la Escuela de Doctorado de la UAM.

IV.2.3. CRITERIOS DE RIGOS Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Todo proceso de investigación debe seguir unos criterios de rigor que garanticen, como consecuencia de ello, la calidad del trabajo científico desarrollado (Flick, 2014). Como aporta Pérez (2000) es necesario garantizar “la calidad en la investigación mediante un proceso sistemático, diseñado intencionalmente y técnicamente, de recogida de

información con rigurosidad” (p. 272). Por consiguiente, durante el desarrollo de las distintas fases de estudio de la presente investigación doctoral se contemplaron una serie de criterios de rigor que contribuyeron a la solidez, coherencia y credibilidad de los hallazgos encontrados. De acuerdo con el diseño de esta investigación, se persiguieron tanto estándares de rigurosidad cualitativos como cuantitativos.

IV.2.3.1. Criterios de rigor para la fase de investigación mediante entrevistas e instrumento propio

Se tuvieron en cuenta para la fase de la tesis enmarcada por la entrevista y durante el proceso de elaboración del instrumento propio. Se adoptaron, siguiendo a Lincoln y Guba (1985), los siguientes criterios:

- (1) *Credibilidad o valor de la verdad.* Se aseguró realizando tareas de control como confrontar y comprobar las transcripciones de las entrevistas con los propios participantes por si deseaban realizar algún tipo de modificación o aclaración sobre su intervención. Asimismo, la creación de forma mixta del modelo categorial, es decir, partiendo del análisis inductivo sobre el contenido de las entrevistas y reforzado de forma deductiva a través del marco teórico-conceptual, permitió verificar que el sistema de dimensiones, códigos y categorías se ajustaban al objeto de la investigación. Además de intervenir diferentes analistas en su proceso de valoración y estudio mediante un análisis triangulado y mancomunado de investigadores (Álvarez-Gayou, 2005; Medina, 1996). De igual modo, durante la elaboración del instrumento o escala propia de medición al sustentarse a través de una valoración o juicio crítico de expertos (Dubé, 2008).
- (2) *Transferibilidad o aplicabilidad.* Se contribuyó a la misma al describirse el procedimiento de selección de los participantes conforme a unos criterios de inclusión que posibilitaron una captación heterogénea. Además, se ha recogido detalladamente el sistema de reglamentación utilizado para el análisis de contenido en las entrevistas. Asimismo, se registró minuciosamente el proceso de elaboración y aplicación de los instrumentos de investigación utilizados, lo que posibilita la generalización o replicación de esta investigación a otros contextos de estudio, evitándose de esta manera una incorrecta interpretación de la información (Noble y Smith, 2015).

- (3) *Dependencia o consistencia lógica.* Se justifica a lo largo de la investigación al recoger evidencias o pistas de revisión (audios, transcripciones, guion de preguntas y planilla de valoración de jueces expertos) que permiten a potenciales interesados conocer en profundidad el proceso seguido en cuanto a la toma, análisis e interpretación de los datos obtenidos (Taylor y Bogdan, 1994).
- (4) *Confirmación o auditabilidad.* Se alcanzó la mayor objetividad de la información recabada al ser transcritas fielmente las intervenciones de los participantes en las entrevistas. También, manteniendo un trato igualitario con todos ellos al utilizar el mismo guion de preguntas establecido y acordado previamente. De forma similar en cuanto al protocolo test-retest del instrumento confeccionado, estableciéndose un rango mínimo temporal de administración de al menos una semana para todos los participantes del pilotaje.

IV.2.3.2. Criterios de rigor para la fase de investigación mediante escalas y cuestionarios cuantitativos

Se adoptaron los siguientes criterios para la fase de la tesis que se centró en los instrumentos cuantitativos:

- (1) Se llevó a cabo un proceso de validación de contenido o jueces experto además de una fiabilidad de test-retest con un procedimiento de pilotaje (Abad et al., 2011) en la construcción del instrumento de elaboración propia, EPEL-PEF.
- (2) Se seleccionaron escalas y cuestionarios empleados en investigaciones previas con población docente española que mostraran adecuados índices de validez y fiabilidad en pos de avalar la credibilidad de los resultados conseguidos (Carretero-Dios y Pérez, 2007; Drost, 2011).

En suma, los criterios anteriormente mencionados en las correspondientes fases de estudio, buscaron un equilibrio de rigurosidad en referencia a su diseño metodológico con la finalidad de generar el mayor grado de confianza posible en cuanto a los hallazgos obtenidos y, por consiguiente, calidad para la investigación llevada a cabo.

IV.2.4. EXIGENCIA DE CONDUCTA: COMITÉ DE ÉTICA

Una vez expuestos los criterios de rigor científicos que han guiado la investigación a fin de aspirar a la máxima calidad en los hallazgos y, por consiguiente, en sus conclusiones es de obligación en todo proceso investigador demostrar una conducta correcta y responsable para tal consecución (Bell, 2002; Trainor y Ahlgren, 2013). Como investigadores éticos si verdaderamente deseamos que nuestra práctica investigadora contribuya al avance del conocimiento científico, ante todo, debe asegurarse el bienestar de los participantes, con ausencia de perjuicios y el máximo beneficio para los involucrados (Gibbs, 2012). Siguiendo las aportaciones de Mucchielli (2001), todo estudio tiene que atender a tres tipos fundamentales de postulados éticos: fines de la investigación, relación con los participantes y obtención de los datos.

En consecuencia, nuestro proceso investigador de obtención, tratamiento y presentación de los hallazgos científicos en todo momento se orientó a través de un procedimiento empírico honesto e íntegro. Primeramente, de conformidad con el régimen jurídico vigente del Reglamento General de Protección de Datos de Carácter Personal (Reglamento Unión Europea, UE 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016) con aplicación directa en toda la Unión Europea desde el 25 de mayo de 2018, y normativa sobre la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Así, se primó por encima de todo que la información y datos recabados cumplieran los siguientes principios legislativos fundamentales:

- (a) *Responsabilidad*. El investigador principal y autor de la tesis se presentó como responsable de la custodia y tratamiento de los datos recopilados.
- (b) *Finalidad*. La investigación obedece a fines científicos y académicos sobre la temática estudiada, además de la obligación de mantener informado a los participantes interesados sobre los avances.
- (c) *Legitimación*. Consentimiento expreso del participante quien voluntariamente proporcionaba sus datos bajo la condición de privacidad.

(d) *Destinatarios*. Hace referencia a que el doctorando como principal investigador del estudio, supervisado por los dos directores de tesis, se compromete a no ceder los datos del estudio a terceros ni destinarlos a fines no éticos.

(e) *Derechos*. En caso de confirmación por parte del participante se contemplaba la posibilidad de acceder, rectificar y suprimir los datos que habían facilitado.

Así, en todas las fases de investigación para la presente tesis doctoral se contemplaron los siguientes aspectos éticos de equidad, confidencialidad y anonimato, fidelidad y transparencia (Álvarez-Gayou, 2005; Bell, 2002; Hortigüela, 2014):

(1) *Equidad*. A cada participante se le ha tratado bajo las mismas condiciones, recogiendo sus aportaciones con el mismo grado de importancia. Así pues, se consideró necesario que los potenciales participantes comprendieran su participación en la investigación, conociendo cuál era su papel y cómo el investigador procedería con la información solicitada. Por ello, primeramente, se presentaba la investigación a los participantes, explicándoles lo que supondría su valiosa colaboración, así como los objetivos que se perseguían y la naturaleza de esta. En el caso concreto de las entrevistas, este procedimiento se llevó a cabo a través de la Hoja Informativa al Participante (HIP) que ha sido recogida en el [ANEXO XVI](#) (pp. 600-603). Mientras que, en los instrumentos cuantitativos auto-administrados, se utilizó una carta de presentación (véase, nuevamente si se desea el [ANEXO I](#), pp. 545-546), donde se recogía una explicación exhaustiva sobre colaboración demandada al inicio de las escalas y cuestionarios aplicados.

(2) *Confidencialidad y anonimato*. Se ha respetado la privacidad de los participantes, custodiando la información proporcionada por su parte. Para ello, el doctorando bajo la tutela de los dos directores de tesis, se responsabilizó de que ninguna persona no autorizada tuviera acceso a las bases de datos generadas. De igual modo, esta garantía ha quedado demostrada en el análisis de las entrevistas, otorgando un pseudónimo o código numérico de identificación con el propósito de proteger la identidad real de los entrevistados. Igualmente, para la consulta a los jueces expertos y participantes del pilotaje en la construcción de instrumento propio EPEL-PEF. Asimismo, en todo momento se evitó solicitar cualquier tipo de información sensible de índole personal a los participantes en cuanto a la cumplimentación para las escalas y cuestionarios. Además, a los participantes se les

requirió su autorización expresa a la hora de colaborar en las dos fases de la investigación llevadas a cabo durante la tesis doctoral. Al mismo tiempo, a los participantes se les ofreció completamente todos sus derechos de acceso, rectificación, supresión y limitación, lo que suponía, en cualquier situación y circunstancia, la posibilidad de retirarse del estudio cuando lo consideraran oportuno o bien que la información proporcionada finalmente no fuera utilizada.

- (3) *Fidelidad*. Se ha mostrado detalladamente todo el diseño metodológico en cuanto a procedimiento de muestreo, instrumentos utilizados y procedimiento de análisis para los datos recabados. Véase, por ejemplo, las transcripciones de las entrevistas que permiten a cualquier investigador corroborar este material de estudio. Igualmente, para los estadísticos anexados sobre los resultados cuantitativos reportados por las escalas y cuestionarios (véase del [ANEXO VIII al XIII](#), pp. 579-596). Tal y como advierte, Markham (2012): “lo importante es clarificar los criterios de selección de la información y criterios analíticos usados para fabricar una interpretación con sentido y fidedigna” (p. 348).
- (4) *Transparencia*. Se ha compartido los hallazgos encontrados en el presente estudio doctoral directamente con todos los participantes que lo deseaban si estos habían proporcionado una forma de contacto voluntariamente (preferiblemente correo electrónico). Por ejemplo, devolviéndoles las señaladas transcripciones de las entrevistas para su revisión y rectificación si así lo estimaban oportuno o, incluso, proporcionándoles si lo solicitaban los resultados personales de sus escalas y cuestionarios cumplimentados. Asimismo, de forma generalizada, divulgando el conocimiento científico generado a través de publicaciones científico-académicas en acceso libre y abierto (véase, tal y como se indicó, [ANEXO III](#), pp. 562-564).

Finalmente, como se ha explicado anteriormente en la preparación y planificación de la presente tesis doctoral, debemos recalcar que todo el proceso investigador que se acaba de describir fue aprobado por el CEI de la UAM, obteniéndose por ello un informe favorable con el número de registro CEI 59-1050 (véase [ANEXO II](#), p. 561).

IV.3. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS

El carácter exploratorio e interpretativo de esta primera fase de la investigación mediante entrevistas (Blasco y Pérez, 2007; Morse, 2003; Thomas y Nelson, 2007; Tójar, 2006), estuvo determinado por los siguientes motivos. El primero, tal y como se ha señalado en el apartado anterior sobre el estado de la cuestión, debido al escaso número de investigaciones llevadas a cabo con el profesorado de EF en nuestro contexto educativo relacionadas con el estrés laboral, frustración de NPB, burnout y engagement que puede llegar a percibir este colectivo en su trabajo. El segundo, más específico, con el propósito de recabar información sobre las fuentes, agentes o factores laborales percibidos por este profesorado como desencadenantes de estrés laboral. Y finalmente, un tercer motivo relacionado estrechamente con el anterior, sobre la elaboración de un instrumento propio (EPEL-PEF), basándose en datos y evidencias tanto teóricas como empíricas, que permitiese durante la segunda fase de la tesis valorar con un enfoque cuantitativo el grado de estrés laboral en la muestra de estudio seleccionada.

Ante esta situación de partida o inicio, se decidió utilizar como herramienta de investigación la entrevista como forma privilegiada e idónea para captar el sentido de las opiniones y vivencias personales expresadas por los participantes acerca del acontecimiento o fenómeno que se estaba investigando durante esta primera fase del estudio doctoral (Gibbs, 2012; Denzin y Lincoln, 2012, 2013; Ruiz, 2003); concretamente, el estrés laboral del profesorado de EF. En este sentido, lo que se deseaba explorar, citando a Marí et al. (2010, p. 114) era: “adentrarse en ese mundo de los sujetos para identificar cómo y bajo qué condiciones trabajan o viven, así como definir el significado que le dan a estos procesos”; o como recoge Del Villar (1994), “el estudio de la experiencia a partir de la perspectiva de sus participantes” (p. 26). Tales aspiraciones e inquietudes de estudio, han sido recogidas y ampliadas de forma más extensa en los posteriores apartados del epígrafe.

En suma, esta primera parte de la investigación doctoral, se diseñó en aras de alcanzar el siguiente propósito de la tesis doctoral:

- *Objetivo específico 1.* Explorar cuáles son los principales desencadenantes de estrés laboral desde la percepción del profesorado de EF.

IV.3.1. PARTICIPANTES: SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La población de esta investigación fueron profesores de la materia de EF en la enseñanza pública de la CAM. En esta primera fase de investigación la selección de los participantes, tuvo un carácter intencional (Colás, 1998; Hernández et al., 2006). De acuerdo con Mayan (2001), la selección de los participantes con este planteamiento debe atender a dos cuestiones clave: (a) ¿quién puede proporcionar mayor y mejor información sobre el tópico a estudiar?, y (b) ¿en qué contextos va a ser posible reunir mayor y mejor información acerca del tópico a investigar?

Para dar una respuesta a estas premisas, se establecieron unos criterios que determinaron la inclusión del profesorado participante dentro del estudio (León y Montero, 2015; Patton, 1987). Dichos criterios permitieron seleccionar informantes relevantes y de interés para los propósitos de la investigación. En concreto, los criterios de inclusión establecidos para la selección de los posibles participantes fueron guiados por: servicio en activo del profesorado, titularidad pública del centro de trabajo, sexo, etapa educativa de enseñanza y experiencia profesional en la docencia (Tabla 14).

Tabla 14

Criterios de selección de los participantes

Criterios de selección
* Profesorado de EF en activo en el momento de su participación.
* Trabajar en un centro educativo sostenido exclusivamente con fondos públicos, vinculado con una situación administrativa de funcionario interino o funcionario de carrera.
* Impartir la materia de EF en algún curso/nivel de la enseñanza obligatoria básica.
* Sexo. Se buscó la participación tanto de hombres como mujeres.
* Etapa educativa. Se eligió profesorado que impartiera docencia tanto en la enseñanza de EP como la ESO.
* Experiencia docente. Se tuvo en cuenta el número de años trabajados como docente en la especialidad de EF, estableciéndose tres tramos por su trayectoria profesional: escueta (hasta 7 años), media (entre 8 y 18 años) y prolongada (a partir de 19 años).

Nota. EF=Educación Física; EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a los criterios de sexo, etapa educativa y experiencia docente se decidió tener en cuenta estos y no otros, puesto que los mismos se postulan como variables individuales que moderan la percepción y niveles declarados de estrés laboral en el desempeño profesional para este profesorado (Brudnik, 2011; Koustelios y Tsigilis, 2005; Sáenz-López et al., 2011; Tsigilis y Koustelios, 2011). Más concretamente, para

contrarrestarlos y garantizar la mayor calidad posible en la recogida de los datos, se fijó un reparto lo más equitativo posible al respecto (Tabla 15).

Tabla 15

Descripción de los sujetos participantes en las entrevistas

Nº-Código	Sexo	Edad	Experiencia	Nivel enseñanza	Formación
1-ELE	M	40	18	2º y 6º EP	Diplomada MEF
2-ANG	H	34	6	4º EP	Diplomado MEF
3-EVA	M	36	15	1º, 2º y 3º EP	Diplomada MEF
4-SUS	M	49	24	1º y 2º EP	Licenciada Pedagogía
5-NAC	H	58	30	2º, 3º y 4º ESO	Licenciado EF
6-BLA	H	54	3	1º, 2º y 3º EP	Diplomado MEF
7-CRI	H	33	12	5º y 6º EP	Diplomado MEF
8-ANT	H	50	27	2º, 3º y 4º ESO	Licenciado EF
9-JUL	M	59	36	3º y 4º EP	Licenciada EF
10-MIG	H	52	28	1º, 2º, 3º y 4º ESO	Doctor CCAFYD
11-MAR	M	37	10	1º, 2º y 3º ESO	Licenciada CCAFYD
12-JUA	H	53	29	1º, 2º y 3º ESO	DEA

Nota. Sexo=M (mujer) y H (hombre); Edad=años; Experiencia=años; EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; MEF=Magisterio de Educación Física; CCAFYD=Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; DEA=Diploma de Estudios Avanzados.

Esta decisión permitió alcanzar un criterio de heterogeneidad (Salgado, 2007; Patton, 1990), contactando con profesionales de la EF de distinto sexo, edad y trayectoria profesional. El propósito que se buscaba era abrir al máximo el abanico en las formas de sentir y vivir su desempeño laboral para indagar sobre los posibles agentes, fuentes o desencadenantes de estrés laboral percibidos durante el trabajo a través de diferentes perfiles y en distintos tramos de la carrera profesional; desde profesorado principiante o novel, pasando por aquellos docentes con una mayor estabilidad y experiencia, y hasta participantes veteranos próximos a su jubilación (Aznar, 2010; González-Calvo, 2013; López, 2015). Tal y como sostiene Arribas (2008):

Los participantes tienen que ser, por un lado, capaces de expresar su realidad personal y profesional, sus prácticas, sus pensamientos, sentimientos, deseos, principios, etc.; y por otro, que puedan entender y describir la realidad o el fenómeno que se pretende estudiar. (p. 214)

La búsqueda y localización de los entrevistados que cumplieran los criterios de selección anteriormente descritos se llevó a cabo mediante un muestreo de tipo teórico e incidental. Por una parte, de tipo teórico, al ser definida previamente la muestra participante a través de ciertos requisitos y características particulares que fueron, tal y como se acaba de apreciar, establecidos de forma inicial mediante unas premisas de inclusión o admisión. Lo que permitió considerar solamente aquellos informantes que pudieran contribuir a los hallazgos de la investigación (Andréu et al., 2007; Strauus, y Corbin, 2002). Por otra parte, con un carácter incidental o por interés, apoyándose mediante dos estrategias de captación: “vagabundeo” y “bola de nieve” (Browne, 2005; Goetz y Lecompte, 1988).

El primero, el vagabundeo, consistió en un proceso para iniciar los contactos informales con los potenciales participantes e informantes de cara a obtener una representación preliminar de sus características profesionales e interés por participar (LeCompte y Preissle, 1994). Mientras que el segundo, la bola de nieve, fundamentada en redes de contactos, permitió ampliar progresivamente los participantes del trabajo de campo para esta fase empírica de la tesis, partiendo de la presentación de los posibles candidatos proporcionada por el profesorado de EF ya entrevistado o sus allegados (Salamanca y Martín, 2007). Estas estrategias de captación, propiciaron una mayor rentabilidad en los esfuerzos y costes a la hora de acceder a los informantes de esta primera fase (Martínez, 2012).

No obstante, al mismo tiempo, lo que se buscaba en la selección de los potenciales participantes es que fueran “buenos informantes”, es decir, que tuvieran a su disposición el conocimiento y la experiencia necesaria para responder a las preguntas de la entrevista. También, la capacidad para reflexionar sobre la misma y que estuvieran dispuestos a participar en el estudio presentado (Flick, 2004). Es decir, una disposición y deseo de colaboración bajo un criterio de accesibilidad (Patton, 1990; Sandín, 2003), proporcionando su consentimiento a ser entrevistado y grabado con pocas reservas y que estuvieran al mismo tiempo, no muy alejados geográficamente para minimizar el tiempo invertido en desplazamientos. En definitiva, se buscaba profesionales clave que proporcionaran “información abundante”, es decir, datos relevantes en relación con el fenómeno de investigación abordado (McMillan y Schumacher, 2005).

En palabras de Rodríguez et al. (1999): “lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor

comprensión sobre el fenómeno o área que está estudiando” (p. 49). Esto fue posible debido al planteamiento del muestreo incidental con un carácter opinático y teórico (Abela, 2002; Strauus y Corbin, 2002) mediante el cual, el investigador simultanea la selección de los participantes, la recogida y el análisis de los datos a través de esta mencionada estrategia sucesiva (Krause, 1995). En este sentido, tal y como se contempla en este apartado de la tesis, lo principal en el muestreo cualitativo es describir qué estrategia se está llevando a cabo. Particularmente, responder a cuestiones claves, por un lado, por qué se han incluido a esos participantes, y por otro, cómo se han seleccionado los mismos (Flick, 2014; Hernández et al., 2006; Patton, 1990).

El muestreo utilizado en la investigación cualitativa exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger información relevante sobre el fenómeno estudiado. El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor: cantidad -saturación- y calidad -riqueza- de la información. (Abela, 2002, p. 25)

Asimismo, en relación al número total de participantes entrevistados (Tabla 16), para asegurar la rigurosidad metodológica de esta fase de la investigación, se tuvo en cuenta los criterios de suficiencia y la adecuación de los datos (Guetterman, 2015; Onwuegbuzie, 2003).

Tabla 16

Distribución de los participantes entrevistados por criterios de selección

Criterios de interés	Grupos según criterio	n
Sexo	H	7
	M	5
Experiencia docente	hasta 7 años	2
	entre 8 y 18 años	4
	a partir de 19 años	6
Etapa educativa	EP	6
	ESO	6
	Diplomado MEF	5
	Licenciado CCAFYD	4
Titulación académica	Otras Licenciaturas	1
	DEA	1
	Doctorado	1

Nota. H=Hombre; M=Mujer; EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; MEF=Magisterio de Educación Física; CCAFYD=Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; DEA=Diploma de Estudios Avanzados.

El primer criterio, la suficiencia, se refiere a la mayor relevancia que se le presta a la cantidad de datos recopilados frente a la cuestión del número de individuos seleccionados. Mientras que el segundo, la adecuación, hace alusión a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente de los datos recogidos. Ambos, se alcanzaron en la selección de los participantes cuando se llegó a un estado denominado criterio de saturación teórica o informativa (Quintanal y García, 2012; Trinidad et al., 2006). Concretamente, un punto en la selección o reclutamiento de casos o individuos, en el que se detectó que el contenido de las entrevistas era más que adecuado y pertinente tanto por el tipo de investigación interpretativa planteado como el objetivo que se perseguía con la misma de tipo exploratorio (Kvale, 2011). Si bien, cabe resaltar que el total de participantes incluidos finalmente para esta fase mediante entrevistas se encuentra en proporciones y rangos similares a otras investigaciones afines a esta tesis en cuanto a su contexto y enfoque con la utilización de este método de estudio desde la perspectiva cualitativa (Guetterman, 2015); véase, solamente a modo de ejemplo, algunos trabajos con profesorado de EF: Albarracín et al., 2014; Arribas, 2008; Flores, 2013; González-Calvo, 2013, 2020; González-Calvo et al., 2017, 2019; Varea et al., 2020.

Como resultado de esta estrategia seguida, la participación de los entrevistados pudo tanto ampliarse como interrumpirse según la calidad y riqueza de la información que se iba obteniendo a medida que fue avanzado el proceso investigador de las entrevistas. Esta decisión en manos del doctorando como entrevistador-investigador del estudio doctoral, bajo la estrecha colaboración con sus dos directores de la tesis, estaba estrechamente ligada con el análisis que se realizaba simultáneamente sobre las aportaciones de los participantes ya entrevistados, y esta a su vez, a los hallazgos que fueron emergiendo del mencionado análisis. Todo ello, con la finalidad de obtener la mejor información posible en un periodo de tiempo razonable en función de las circunstancias y condicionantes de los investigados: accesibilidad, rapidez o costes (Martínez, 2012).

IV.3.2. INSTRUMENTO CUALITATIVO: ENTREVISTAS

La entrevista está considerada como uno de los instrumentos más comunes en los estudios cualitativos y una de las formas más potentes de intentar comprender los

fundamentos y pensamientos del ser humano. Según Moreno (2011): “un encuentro dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras” (p. 130). Tal y como describen Quivy y Van Campenhoudt (2001) o Valles (2002), mediante la entrevista, a través de sus preguntas y reacciones, se busca conseguir que el participante entrevistado exteriorice sus percepciones e interpretaciones acerca del suceso o fenómeno investigado con la máxima autenticidad y profundidad posible.

La entrevista de corte cualitativo cumple los siguientes requisitos: a) conversación provocada por el entrevistador, b) dirigida a sujetos elegidos sobre un plan de investigación, c) en un número considerable, d) tiene una finalidad de tipo cognoscitivo, e) guiada por el entrevistador, y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación. (Corbetta, 2003, p. 368)

De esta forma, la entrevista como técnica de investigación cualitativa consiste en una comunicación directa, cara a cara, entre un investigador-entrevistador y un participante-entrevistado con el que se establece, en palabras de Gaínza (2006), “una relación de conocimiento dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (p. 220). En este sentido, Del Rincón (1995) explica: “gracias a las entrevistas podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad” (p. 307). Como afirma, Kvale (2011, p.174), “la entrevista tiene como propósito recoger descripciones del mundo vital del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito”. En síntesis, citando a Marí et al. (2010): “la entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas tales como: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra forma no podrían ser estudiadas” (p. 114).

Asimismo, la literatura existente al respecto proporciona multitud de conceptualizaciones como las anteriormente citadas y, como consecuencia, proliferan las formas de clasificarla en función de parámetros tales como: número de personas entrevistadas, objetivo perseguido, grado de preparación, enfoque y estructura (Rodríguez et al., 1999; Ruiz, 2003; Vallés, 2007). Esta diversidad es reflejo de las visiones del mundo y modelos de investigación diferentes de las que se sustentan, con escenarios, participantes y situaciones de investigación diversos. Como afirma, Stake (1998): “conseguir entrevistar

es quizás lo más fácil en la investigación cualitativa. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto” (p. 63).

En consecuencia, y de acuerdo con las características del objeto de estudio y fines de la investigación, se decidió diseñar una entrevista semiestructurada (Blasco y Pérez, 2007). Atendiendo a la modalidad en el grado de estructuración (Taylor y Bogdan, 1994), este tipo de entrevistas permiten al entrevistador-investigador generar una conversación con el participante-entrevistado, caracterizada por la flexibilidad en cuanto al orden, contenido y formulación de las preguntas. Se caracterizan pues por tener un carácter flexible y dependiente conforme las respuestas del entrevistado, profundizando en los aspectos que tanto éste como el investigador deseen. Aunque, se parte de un listado o guion de preguntas que son modificables y ampliables durante su desarrollo (McMillan y Schumacher, 2005; Merlinsky, 2006). Como dicen, Farías y Montero (2005), “ahora bien, cuando el investigador conduce la entrevista formulando una seguidilla de preguntas, escritas en una hoja que solo él lee, entiende o controla, esa especie de agenda oculta y unilateral tiende a resultar contraproducente” (p. 4).

Al mismo tiempo, según a los participantes a los que iba dirigida y por el enfoque adoptado en su diseño, se trató de una entrevista dirigida a expertos y con un enfoque episódico (Vallejos et al., 2007). Hay que señalar que la utilidad de este tipo de entrevistas radica en las valiosas aportaciones que pueden realizar los entrevistados acerca de la problemática estudiada desde su perspectiva y experiencia personal (Finkel et al., 2008); en este caso, obtener información relevante de unos entrevistados sobre una cuestión de estudio concreta, analizar la percepción del estrés laboral experimentado por un grupo de profesores y profesoras de EF a lo largo de su trayectoria y carrera profesional. Siguiendo a Arribas (2008) y González-Calvo (2013), este tipo de entrevistas semiestructuradas ofrecen las siguientes ventajas e inconvenientes para el investigador y su propio estudio:

(a) En cuanto a las ventajas, se aprecia:

- El entrevistador tiene flexibilidad a la hora de realizar las preguntas y adecuarlas a quien responde, digiriéndolas hacia aspectos de su interés.
- El entrevistador puede explotar áreas o tópicos que emergen de forma espontánea durante la conversación.

- Puede producir información sobre aspectos que se minimizaron o que no estaban recogidos en principio en el diseño de la investigación.

(b) Por el contrario, sobre los inconvenientes, los autores mencionados advierten:

- Puede extenderse demasiado en el tiempo, tanto por parte del informante como del entrevistador.
- Puede recopilarse información extraña, lo que hace que el análisis de los testimonios pueda ser complejo ante posibles sesgos personales en su interpretación.
- Puede surgir temor en el informante de que lo expresado se vuelva en su contra, o bien incapacidad de contar lo deseado por olvido o dificultades expresivas.

En especial, el potencial de esta tipología de entrevista se encuentra en que el investigador como entrevistador debe proporcionar sentido al discurso del entrevistado de una manera ágil, sin que parezca un interrogatorio. En las propias palabras de Ruiz (2003, p. 165): “la entrevista es el arte de realizar preguntas y saber escuchar las respuestas”. Todo ello facilita que el informante se sienta cómodo y confiado a la hora de proporcionar sus respuestas. Es por ello que la flexibilidad a la hora de formular las preguntas en este tipo de entrevista semiestructurada favorece que puedan durante el discurso surgir hallazgos que no estaban previstos con anterioridad (Flores, 2013; Pérez, 2000). Así pues, el investigador utiliza la entrevista semiestructurada como una herramienta de “excavación” (Sánchez, 2013), de tal forma que puedan aflorar pensamientos, sentimientos y actitudes que el entrevistado no llegaría a expresar por iniciativa propia, aun preguntándole de forma directa.

Además, respecto a este modo de llevar a cabo la entrevista, autores como Flick (2004) afirman: “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que una entrevista estandarizada o un cuestionario” (p. 89). Al igual que cualquier instrumento de investigación, en el diseño y desarrollo de la entrevista en la tesis, se contemplaron las siguientes fases durante la recogida de los datos cualitativos (Arribas, 2008; Flores, 2013; González, 1997; Massot et al., 2004). Este mencionado planteamiento de fases proporcionó unas pautas adecuadas de organización y actuación a la hora obtener la mayor calidad y

cantidad de información posible reportada por los entrevistados. A continuación, se describen haciendo referencia tanto a su preparación, aplicación como valoración.

IV.3.2.1. Fase de preparación

En esta primera fase, se planteó cuál era la finalidad que se pretendía alcanzar con la entrevista. Para este instrumento de la investigación, el propósito principal estaba encaminado:

- Explorar las posibles situaciones o circunstancias que pudieran haber generado malestar, tensión o desgaste por el profesorado de EF participante; así como los recursos y estrategias declarados para afrontarlas durante su desempeño profesional.

Para ello, el siguiente paso, consistió en redactar las preguntas con base en el estado de la cuestión consultado durante la elaboración del marco teórico-conceptual de la tesis doctoral (Tabla 17). A este respecto, las cuestiones de la investigación se intentaron traducir en preguntas o aspectos de conversación para la puesta en marcha de las entrevistas (Vallés, 2002).

Tabla 17

Guion de la entrevista semiestructurada

Bloques	Planteamiento MDRL	Preguntas
Primero	Demandas laborales	* ¿Qué situaciones o circunstancias te han llegado a generar malestar, tensión o desgaste (de tipo psíquico, físico o emocional) impartiendo tus clases de Educación Física?
		* ¿Qué situaciones o circunstancias te han llegado a generar malestar, tensión o desgaste (de tipo psíquico, físico o emocional) en tu centro de trabajo y/o comunidad educativa (administración, superiores, familia, compañeros, alumnado, etc.) como profesor/a de Educación Física?
Segundo	Recursos laborales	* De las situaciones y circunstancias descritas anteriormente, ¿Qué recursos o apoyos percibiste en tu entorno laboral para afrontarlos o resolverlos?
		* De las situaciones y circunstancias descritas anteriormente, ¿Crees que el profesorado de Educación Física debe poseer determinadas capacidades psicológicas para enfrentarse a ellas? En caso afirmativo, ¿Cuáles serían?
Tercero	Recursos personales	* De nuevo, de las situaciones y circunstancias que mencionaste en la pregunta anterior, ¿Qué requisitos y/o características profesionales crees que debe reunir el profesor/a de Educación Física para solventarlas?

Nota. MDRL=Modelo de Demandas y Recursos Laborales.

Para León y Montero (2015, p. 537): “toda entrevista tiene que ser preparada previamente y las entrevistas cualitativas de investigación no son una excepción”. Así, la elaboración de un guion abierto y flexible a modo de guía orientativa supuso una gran ayuda en esta tarea, aunque como advierten autores como Santos (1990): “no debe existir ni una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas” (p. 45). De esta forma, tomando como referencia el MDRL (Demerouti et al., 2001; Skaalvik y Skaalvik, 2014; Zhang y Chen, 2017), se establecieron tres bloques de preguntas abiertas en el cuerpo de la entrevista.

- (1) Primer bloque de cuestiones: se recogieron dos preguntas sobre las demandas laborales percibidas como cualquier aspecto físico, psicológico, social u organizativo de su desempeño profesional en forma de obstáculos, problemas o dificultades que hubieran generado desgaste, tensión o estrés a nivel fisiológico, psicológico o emocional. Se recogía la posibilidad de hacer referencia a las temáticas que los habían desencadenado u originado de acuerdo con la dimensión o contexto profesional de trabajo (Cardozo, 2017a; Doménech y Gómez, 2010), siendo estas desde las cuestiones más cercanas a nivel micro-sistémico como impartiendo las clases de EF, pasando también por aspectos relativos al propio centro educativo de trabajo en representación del nivel meso-sistémico, o hasta las cuestiones percibidas más distantemente a un nivel macro-sistémico sobre la administración educativa. Las preguntas fueron enfocadas como reactivos para un método de incidentes-críticos (Bilbao y Monereo, 2011), donde se pedía al entrevistado que complementara la información proporcionada mediante ejemplificaciones de situaciones o circunstancias que fueran significativas para el mismo y que bajo su percepción, le hubieran generado tensión, desgaste o estrés a lo largo de su experiencia laboral como docente. Mediante este planteamiento se identificaron a través del juicio de los participantes, categorías (Jornet et al., 2014) como potenciales fuentes o agentes estresantes en el profesorado de EF según las dimensiones o contextos: (a) *Administración Educativa*, (b) *Centro Educativo*, y (c) *Aula de Clase*.
- (2) Segundo bloque de cuestiones: configurado por una pregunta acerca de los recursos o apoyos en el trabajo, haciendo referencia a cualquier característica o facilitador

del entorno laboral para afrontar y resolver las situaciones o circunstancias descritas como estresantes.

- (3) Tercer bloque de cuestiones: compuesto por dos preguntas sobre los recursos o apoyos en el trabajo de tipo personal o individual que pudieran ayudar al profesorado de EF a enfrentarse a situaciones o circunstancias potencialmente estresantes. Así, se les solicitó a los entrevistados que diferenciaron entre capacidades psicológicas y características profesionales. Las primeras en referencia a aptitudes mentales o cognitivas y las segundas como competencias, cualidades o requisitos propios de su profesión.

Además, para mejorar su secuenciación en el guion de la entrevista (Kvale, 2011), se incluyeron otras dos partes: presentación y cierre (véase [ANEXO XIV](#), pp. 597-598). Ambas partes contenían preguntas más generales y relajantes, cuya función era introducir al participante en la conversación, y una pregunta de recapitulación, cuyo propósito era invitar al participante a realizar cualquier comentario que creyera pertinente sobre lo conversado (Gaínza, 2006; Taylor y Bogdan, 1994; Vallés, 2002). Así, en la primera parte de presentación, se recordaba al entrevistado la temática del estudio, aprovechando de nuevo para solicitarle su consentimiento de participación y autorización para que la conversación fuera grabada.

Seguidamente, se formulaban preguntas de toma de contacto sobre su perfil laboral, con el doble propósito de recoger características profesionales y relajar al entrevistado para que fuera adquiriendo confianza. Esta cuestión era de vital importancia si se pretendía alcanzar la curiosidad, la naturalidad y el respeto mutuo como pilares fundamentales que caracterizaran a las entrevistas de corte cualitativo (Arribas, 2008; González-Calvo, 2013), además de incentivar un *rapport* (Taylor y Bogdan, 1994) o clima de relación-confianza adecuado para asegurarse unas buenas respuestas por parte del participante gracias a la fluidez durante el proceso de la entrevista.

Mientras que, en la segunda parte de cierre, finalizadas las preguntas principales de investigación de los tres bloques anteriores, se propuso un final abierto donde el informante podía expresar libremente cualquier aspecto que considerara relevante sobre todo lo tratado durante la entrevista, momento que el entrevistador-investigador aprovechaba para ejecutar la estrategia de comprobaciones cruzadas (Moreno, 2011). Es decir, volver a aquellos aspectos o tópicos hablados que quedaron inconclusos para aclararse de mejor forma. Por

último, se ubicaron a modo de colofón en la entrevista aquellas cuestiones que hacían referencia a aspectos más personales e íntimos del informante, con el objetivo de recoger información sociodemográfica y no incomodarlo desde un principio al entrevistado.

Siguiendo las recomendaciones de Mayan (2001, p. 18), “para asegurarse acerca de aspectos como las preguntas y su orden en el diseño de una entrevista cualitativa, el investigador ha de probarla y revisarla en un pilotaje antes de llevar a cabo la primera”. Para solventar las posibles limitaciones del doctorando como entrevistador principal en aras de entrenar la técnica y verificar la calidad e idoneidad del instrumento diseñado, se realizaron antes de llevar a cabo las 12 entrevistas definitivas tres entrevistas piloto. En el caso de estas entrevistas piloto se consideró pertinente la valoración de dos aspectos claves. Por un lado, verificar que las consignas funcionaran adecuadamente y por otro, constatar la factibilidad de análisis de los datos recabados a partir del instrumento.

Sobre las consignas, se examinaron particularidades del proceso de la entrevista tales como: redacción y orden de las preguntas, motivación e interés del entrevistado hacia la temática de estudio y duración de la conversación. Al respecto, los tres participantes piloto expresaron que la entrevista les pareció adecuada, tanto en contenido como estructura. Las preguntas formuladas se comprendían perfectamente y la duración, aproximadamente de 40 minutos, no les conllevó fatiga alguna. En cuanto a la constatación de la factibilidad del procesamiento de los datos recabados por el instrumento, al menos, se aseguró la colaboración de un docente en cada etapa educativa de enseñanza, EP y ESO respectivamente (Tabla 18).

Tabla 18

Participantes pilotaje en la entrevista de investigación

Docente	Sexo	Experiencia	Propósito pilotaje
Maestra EP	M	8	Consignas
Maestro EF EP	H	8	Consignas-Procesamiento
Profesor EF ESO	H	27	Consignas-Procesamiento

Nota. Sexo=M (mujer) y H (hombre); Edad=años; Experiencia=años; EF=Educación Física. EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria Obligatoria.

En este sentido, el pilotaje se centró en las dos entrevistas piloto del profesorado de EF, ambas fueron transcritas y examinadas en su contenido mediante la triangulación de tres analistas e investigadores (doctorando y directores de tesis), estimándose correcta la valoración que reportaban al emerger las primeras categorías provisionales de análisis sobre el estrés laboral. Ante esta evaluación positiva y satisfactoria tanto de forma como

contenido por la adecuada comprensión de las consignas y la factibilidad de las cuestiones planteadas, se decidió no realizar ningún cambio en el guion del instrumento. La entrevista piloto se aplicó de forma definitiva a los diferentes participantes seleccionados para el estudio de la primera fase. Así, como afirma Flick (2004): “la ejecución con éxito de las entrevistas depende esencialmente de la competencia situacional de quien las realiza” (p. 92).

En suma, el proceso de pilotaje de las entrevistas aportó un conocimiento y experiencia muy valiosos de cara al buen desarrollo y correcto análisis de las entrevistas definitivas. Cabe remarcar que las transcripciones de las entrevistas piloto no han sido recogidas en los ANEXOS de esta tesis doctoral. En cambio, se han anexo las 12 entrevistas finales que formaron parte definitivamente en la presente investigación (véase [ANEXO XV](#), p. 599).

IV.3.2.2. Fase de aplicación

Una gran parte de autores (Charles y Robert, 1992; Gaínza, 2006; González, 1997; Merlinsky, 2006) considera que el contacto inicial con el entrevistado, como uno de los pasos más difíciles e importantes, si se desea obtener un buen desarrollo en la entrevista. Por ello, primeramente, a los participantes entrevistados de acuerdo con los criterios de admisión establecidos, se les hizo entrega previa tanto de la HIP como de un CI. Ambos, se consideraron materiales que fueron elaborados con la intención de informarles de forma general de los aspectos relativos a la presente investigación: propósitos y objetos de estudio, motivos de selección como participante, institución e investigadores involucrados y, ante todo, condiciones de la entrevista. Su entrega permitió obtener por escrito, su autorización de participación y consentimiento de grabación, contribuyéndose asimismo a la correcta conducta ética exigida para esta tesis (véase [ANEXO XVI](#) y [XVII](#), pp. 600-604).

Al mismo tiempo, se tomó la decisión de entregarles previamente el guion con las preguntas sobre la entrevista. Esta estrategia señalada, favorecía que los informantes pudieran centrarse en aquellos aspectos que preocupaban al investigador-entrevistador, proporcionándoles un punto común de referencia y evitando la dispersión durante su transcurso. Además, en el caso de preguntas relacionadas con situaciones o hechos prolongados en el tiempo, la entrega previa del guion facilitó al profesorado de EF entrevistado hacer memoria y recordar antes del citado encuentro. De esta forma, se evitó

la pérdida de tiempo y las posibles divagaciones (Arribas, 2008; Sánchez, 2013; Velázquez, 2013).

Como resultado final fueron unas nueve horas en total de grabación en audio, siendo el rango de duración de las entrevistas para esta fase de la tesis doctoral entre 34 y 59 minutos con un promedio de extensión de 45 minutos (Tabla 19). Se consideró oportuno no forzar situaciones, respetando en todo momento la libertad de participación de los potenciales entrevistados. Solamente cuando los informantes comunicaban su interés por participar en la investigación, se acordó conjuntamente la fecha y lugar para la realización de la entrevista. Para evitar la saturación mental y la falta de concentración del investigador en el rol de entrevistador, se programó solamente una entrevista por día con el propósito de garantizar al máximo su calidad. Además, gracias a la decisión previa de optar por un único entrevistador se evitó, en gran medida durante el ciclo de entrevistas, la aparición de problemáticas de dependencia-estabilidad sobre los datos registrados.

Tabla 19

Cronograma de las entrevistas

Participantes	Fecha	Duración entrevista
Informante 1	03-03-2015	35':14''
Informante 2	10-03-2015	37':29''
Informante 3	12-03-2015	53':17''
Informante 4	18-03-2015	46':40''
Informante 5	15-04-2015	55':29''
Informante 6	20-04-2015	59':15''
Informante 7	22-04-2015	50':42''
Informante 8	05-05-2015	51':26''
Informante 9	12-05-2015	34':30''
Informante 10	21-05-2015	42':13''
Informante 11	25-05-2015	47':54''
Informante 12	03-06-2015	40':52''

Una vez acordada la fecha en el calendario, ante todo, se siguieron las orientaciones de autores como Coromina-Pou et al. (2002) para el desarrollo de una entrevista: “dejar al entrevistado responder con tiempo suficiente, no interrumpir sus explicaciones, no discutir sus respuestas, evitar la sensación de interrogatorio, no implicarse en el contenido, hacer un resumen final y agradecer su colaboración “ (p. 153). Es decir, se procuró por parte del entrevistador una actitud de “ingenuidad propositiva” (Kvale, 2011), intentando no anteponer ideas ni conceptos preconcebidos a los entrevistados. De acuerdo con Krause

(1995, p. 27), “interactuar con los informantes de un modo natural y no intrusivo, semejante al de las interacciones de la vida cotidiana”. En aras de alcanzar estas premisas, a modo de resumen, se siguieron los siguientes pasos durante el trabajo de campo:

- (a) Acordada la fecha para la realización de la entrevista, atendiendo a la disponibilidad del entrevistado, se fijó una hora y lugar concreto. En todos los casos era el investigador el que se desplazaba al centro de trabajo del entrevistado. Las entrevistas se realizaron en espacios donde el informante se sintiera cómodo, como fueron tutorías de aula (profesorado de EP) y despachos de reunión para el departamento de EF (profesorado de ESO). Al mismo tiempo, se rogaba que fueran espacios tranquilos, libres de interrupciones y sin ruidos extraños. Ante todo, el primer criterio era proporcionar las máximas facilidades según las preferencias de los participantes del estudio.
- (b) Antes de iniciar la entrevista, se repasaba con el informante toda la documentación de la HIP y CI, que se le había entregado con tiempo suficiente para que la revisaran. Esta ocasión, se aprovechaba para resolver posibles dudas sobre la entrevista o cualquier aspecto de la investigación. Ninguno de los participantes realizó objeción alguna y comprendieron los propósitos que se buscaban.
- (c) Además, antes de iniciar la entrevista, el entrevistado firmaba el CI autorizando su participación y grabación de la conversación. Se recordaba al informante las garantías de confidencialidad y preservación de su anonimato. A todos los entrevistados se les brindó la oportunidad de corregir, matizar, ampliar o incluso vetar lo que estimaran oportuno durante y después de la misma; puesto que, una vez transcritas sus declaraciones, se les entregaban junto con el audio grabado durante la conversación. De esta forma, se estableció una “entrevista de tipo auto-correctora” (Flick, 2004) que aseguraba la credibilidad en las respuestas proporcionadas por parte de la persona entrevistada y ayudaba a propiciar un ambiente de confianza con el entrevistado para que se expresara con naturalidad. Por supuesto, el investigador se quedaba con una copia del CI y a su vez, los participantes con otra para su custodia personal.
- (d) Finalizados estos pasos, comenzaba la entrevista con su grabación en soporte de audio. Mientras los participantes proporcionaban sus respuestas ante las preguntas de la entrevista, como investigador-entrevistador se realizaron anotaciones

auxiliares de campo que ayudaron a completar la información proporcionada. Entre estas notas, se destacan datos y palabras claves expresadas, así como gestos y emociones llamativos ante determinados comentarios. En algunos momentos, a raíz de las respuestas de los entrevistados, surgían nuevas preguntas que no estaban contempladas en el guion, siendo un recurso típico de una entrevista semiestructurada que permite en este caso profundizar en el tópico central de estudio. Considerándose las orientaciones de Rojas et al. (1998) o Valles (2007), se desarrollaron las siguientes tácticas con el objeto de animar y reconducir la narración de los entrevistados:

- Animación: expresiones como “ah”, “mmm” y “ya”, movimientos afirmativos de cabeza y expresiones faciales de expectación, se emplearon para indicar al informante la aceptación de su discurso, animándole a que continuara hablando.
 - Elaboración: formas verbales como por ejemplo, “¿Y entonces?” o “¿Y eso?”, se utilizaron para solicitar al entrevistado que se extendiera en esa cuestión en concreto.
 - Repetición: se repetían expresiones o palabras textuales del entrevistado para seguir obteniendo información adicional sobre lo aportado.
 - Lanzadera-embudo: conforme avanzaba la entrevista se realizaban resúmenes de la información obtenida, relacionando unas partes con otras.
 - Cambios: se lanzaban preguntas no contempladas en el guion para cubrir y alcanzar temas delicados para el entrevistado.
- (e) Por último, culminada la entrevista, se agradecía al entrevistado la participación y consiguiente inversión de su tiempo personal durante el desarrollo de la misma. Simultáneamente, se les recordaba que si lo deseaban y estimaban oportuno, podían realizar cambios o vetar aspectos recogidos de la entrevista a modo de auto-corrección (Flick, 2004) a través de la remisión, en un plazo de tiempo acordado, de la transcripción de sus declaraciones y grabación en audio mediante el correo electrónico que facilitaban. Esta forma de contacto continuado permitió al mismo tiempo solventar las limitaciones que suelen surgir por cuestiones de tiempo al realizar una única entrevista, en cuanto a posibles tópicos olvidados durante la conversación que se deseaban expresar o matizar mediante una segunda oportunidad (Arribas, 2008). A modo de evidencia o prueba de veracidad, véase

alguno de estos acuses de recibo remitidos por parte de los participantes entrevistados:

Lo he leído todo y me parece muy bien, espero que te sea útil para tu trabajo (Secundaria, hombre, 29 años de experiencia).

He hecho algunas modificaciones añadiéndolas al final en color rojo, de aspectos importantes que se me olvidaron comentar (Primaria, hombre, 6 años de experiencia).

La grabación en audio de la entrevista permitió recoger toda la información proporcionada por los participantes, sin dejar nada al olvido y recuerdo del investigador. Por ello, se consideró muy conveniente grabar las entrevistas en un soporte de audio en pos de garantizar la integridad de la intervención verbal de los participantes, lo que facilitó enormemente su transcripción y posterior contraste con el análisis de su contenido (Arribas, 2008; Coller, 2005; Coromina-Pou et al., 2002; Krause, 1995). Gracias a la grabación en audio, como defiende Flick (2004): “las palabras, el tono, las pausas y otros aspectos análogos se registran en una forma permanente a la que es posible volver una y otra vez para nuevas audiciones” (p. 125).

La naturaleza predominantemente verbal de los datos cualitativos exige per se la utilización de descriptores de baja inferencia como las grabadoras de audio. Las notas de campo y la propia memoria del investigador se muestran como recursos insuficientes para recoger con precisión y exactitud la riqueza verbal y/o visual del material recopilado. (Rodríguez, 2003, p. 4)

Como aparato de grabación se empleó un *IPhone 6c* mediante un micrófono ultracompacto *iRig MIC Cast*, especialmente diseñado para la grabación de voz y podcast en dispositivos móviles. La utilización del *iRig Recorder* permitió la grabación de la voz de forma bidireccional (a modo conversación), minimizando en la medida de lo posible los ruidos de fondo (Figura 21). Al tratarse de un dispositivo de gran familiaridad en su uso cotidiano para los participantes, cumplió el cometido de pasar lo más desapercibido posible, lo que ayudó, en gran medida, a la deshinibición de los informantes durante su grabación. Esto es una cuestión de gran relevancia durante el registro de las entrevistas ya que si tenemos en cuenta trabajos como los de Flick (2004), la mayoría de los entrevistados asocian la grabación de conversaciones a la revelación de su propia vida cotidiana, siendo percibido como algo incómodo que ellos no pueden controlar de antemano.

Figura 21*Aparato de grabación de audio en las entrevistas*

Nota. Imagen recuperada de <http://eldeposito.cl/store/?wpsc-product=irig-mic-cast>

IV.3.2.3. Fase de valoración

Esta última fase corresponde a la valoración y análisis de la cantidad y calidad de la información y datos proporcionados por los participantes. Para ello, los 12 archivos de audio registrados en las entrevistas fueron sometidos a un proceso de transcripción. Este proceso consistió en la traducción del lenguaje oral de las conversaciones mantenidas con los informantes a un lenguaje escrito (Davidson, 2009; Farías y Montero, 2005; Gaínza, 2006). Sobre este proceso de valoración, de acuerdo con León y Montero (2015, p. 563), “la transcripción es, en sí misma, parte del proceso de análisis de los datos”. Aunque no exista todavía un sistema estándar generalmente aceptado para llevar a cabo esta tarea (Sánchez y Revuelta, 2005), toda transcripción en el ámbito de la investigación cualitativa debe fijar un sistema propio de reglas que deben recogerse de forma explícita (Kvale, 2011).

Si bien, algunos autores como Flick (2004) hacen referencia a determinados consejos capitales para el sistema de transcripción del discurso hablado en las investigaciones cualitativas: (1) manejabilidad para el que transcribe, (2) legibilidad como la capacidad para ser interpretado por el analista, y (3) sencillez para lectura, escritura y búsqueda de ideas relevantes. Así pues, a través de estas orientaciones, se fijaron las siguientes pautas que guiaron el proceso de transcripción para las entrevistas adjuntadas a los ANEXOS de la presente tesis:

- A cada entrevista le precede información sobre el número del participante, fecha y duración.
- Se identificaron las aportaciones del participante y entrevistador, encabezando los párrafos con un código en mayúscula para cada uno (P: participante y E: entrevistador).
- Las aportaciones realizadas durante la entrevista fueron transcritas con una separación de una línea vacía y numeración de las mismas, con el propósito de facilitar la lectura y localización de ideas relevantes.
- Las aclaraciones introducidas sobre las declaraciones de los informantes, se recogieron mediante paréntesis: (...).
- Los comportamientos no-verbales para reflejar emociones o expresiones que enfatizaban o contradecían lo expresado por los entrevistados, se marcaron mediante corchetes: [...].
- Se utilizaron dobles comillas: "...", para señalar aquellas palabras literales que el participante ponía en boca de otros o sus propias palabras fuera de contexto.
- El investigador doctorando realizó las funciones de entrevistador y transcriptor, lo que aseguró validez y fiabilidad al ser la misma persona quien realizaba ambos papeles. Siguiendo a Kvale (2011, p.132), “los investigadores que transcriben sus propias entrevistas hasta cierto punto, tendrán presente durante la transcripción los aspectos sociales y emocionales de la situación o lo reavivarán, y comenzarán ya el análisis del significado de que lo que se dijo”.

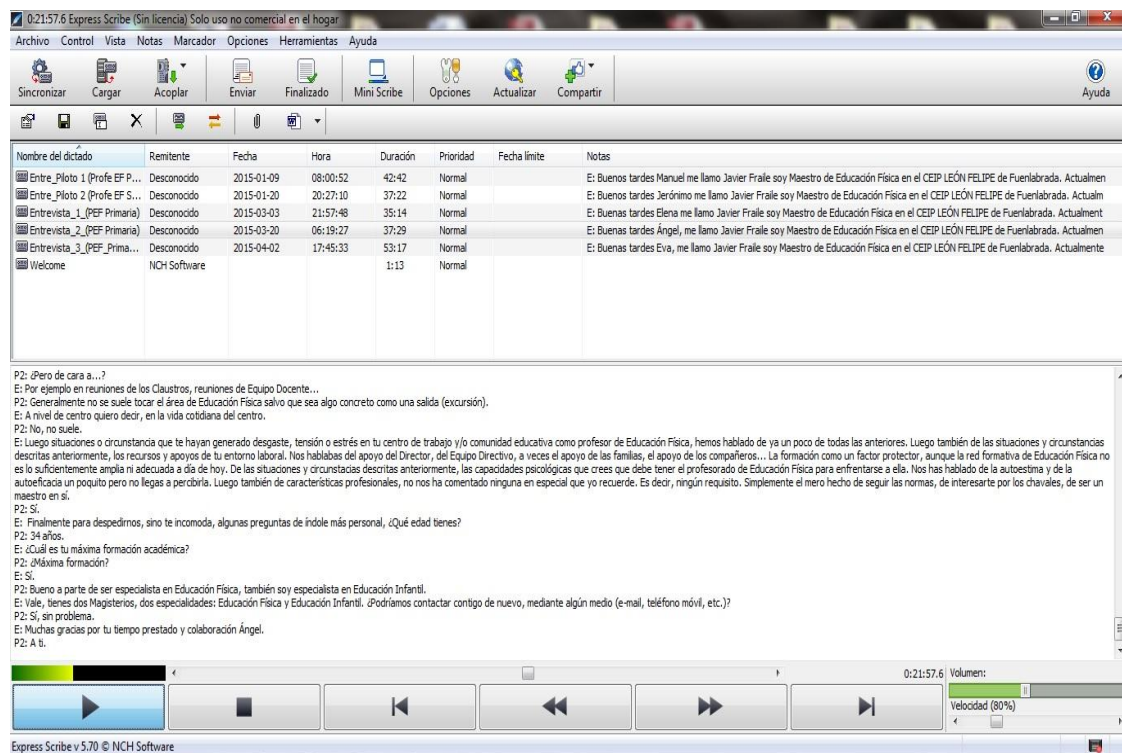
Como resultado se obtuvo una transcripción completa con un estilo literario (Del Rincón, 1995), lo que ayudó a resaltar determinados matices en las declaraciones. Además, facilitó la comunicación de los significados originados en las intervenciones de los participantes durante la grabación de las entrevistas. Igualmente, señalar que las transcripciones fueron realizadas en el plazo de tiempo más breve posible después de la entrevista con el fin de que el análisis y recopilación de los datos fuera llevado a cabo de forma paralela (Poland, 1995).

En alusión a esto, autores como Arribas (2008) señalan que con “un análisis somero de la información durante la transcripción” (p. 235), el investigador puede empezar a focalizar la atención y profundizar en aquellos tópicos a los que otorga mayor relevancia. Citando a Farías y Montero (2005): “la transcripción no debe verse como un traslado pasivo de signos, sino como parte decisiva de la construcción de los datos, o como una verdadera y compleja traducción. Es decir, como un momento genuinamente interpretativo” (p. 7).

Para llevar a cabo la tarea de transcripción, se utilizó el programa informático *Express Scribe*. Se trata de un software profesional para la reproducción de audio y diseñado como asistente en las transcripciones de grabaciones de audio a texto (Figura 22). La ventaja que proporcionó fue controlar la reproducción a una velocidad variable de los audios grabados. Esta funcionalidad resultó ser muy útil a la hora de transcribir las conversaciones de las entrevistas y retomar fácilmente el significado contextual que aportaban los entrevistados durante esta primera fase de naturaleza cualitativa de la tesis. Sobre esta base, se procedió al análisis e interpretación de los datos recopilados, proceso que será abordado en los siguientes apartados.

Figura 22

Software profesional de transcripción Express Scribe

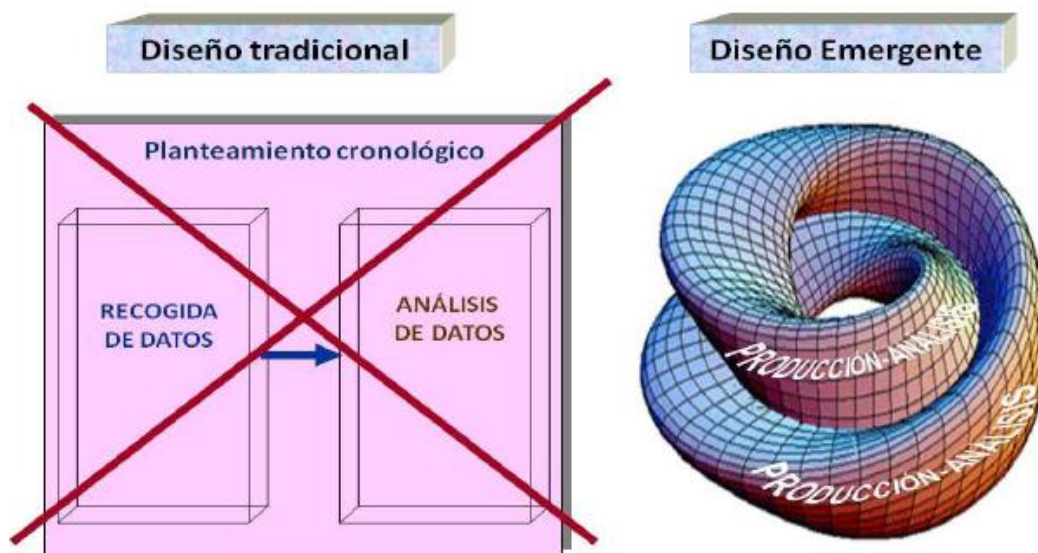


IV.3.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se tratará el análisis de datos cualitativos como el proceso que ha permitido establecer relaciones, manipulaciones, reflexiones y transformaciones de la información obtenida con la finalidad de interpretar y comprender el tema de investigación mediante los interrogantes planteados sobre el mismo (Arribas, 2008; Denzin y Lincoln, 2012). Durante el transcurso de las entrevistas, es decir la recogida de los datos, de forma simultánea se comenzó con el análisis de estas. Algo habitual en los estudios de corte cualitativo, puesto que su proceso de análisis cíclico asegura de esta forma que durante el trabajo de campo los datos sean lo suficientemente adecuados para responder a las cuestiones de la investigación (Osses et al., 2006; Sánchez, 2013; Velázquez, 2013). En palabras de Taylor y Bogdan (1994, p. 158), “el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso durante la investigación cualitativa. La recolección y análisis de los datos cualitativos van de la mano”. De ahí que, para De la Torre (2011), se ejemplifique habitualmente este mencionado diseño cualitativo y modelo de trabajo emergente mediante la cinta de *Moebius* (Figura 23).

Figura 23

Modelo de trabajo investigación cualitativa



Nota. Tomado de De la Torre (2011, p. 162).

A partir de esta metodología de estudio, el investigador cualitativo recurre una y otra vez a los datos registrados de una forma simultánea y cíclica, hasta que la información originaria de los mismos es reiterativa y más que apta por su riqueza. Este tipo de diseño con un trabajo emergente permite el planteamiento de etapas modificables, guiándose el

proceso de la investigación de una manera flexible pero sistemática (Blasco y Pérez, 2007; Denzin y Lincoln, 2013; Kvale, 2011). Tal y como refrenda Moreno (2011): “la investigación cualitativa no es un proceso lineal y secuencial sino que, más bien, mantiene una lógica en espiral” (p. 148).

Así pues, en los planteamientos cualitativos no predominan los diseños de investigación lineales en los que el análisis sucede nítidamente a su obtención de datos y precede a la discusión y la escritura del informe. Estas tareas suelen solaparse y retroalimentarse, igualmente las maneras de concebirlas y llevarlas a cabo pueden (y en ocasiones deben) cambiar a lo largo de la investigación, en función de la manera en que evoluciona su comprensión y propósitos del estudio (Pérez et al., 2011). Para este señalado proceso de análisis, cuyo fin es simplificar y extraer el significado de los datos recolectados, los postulados teóricos de la investigación cualitativa recogen que no existe una única vía o método válido estandarizado (Fernández, 2006; Krause, 1995; Pérez, 1994), llegando incluso a defender que el análisis de los datos cualitativos es “más un arte que una técnica” (McMillan y Schumacher, 2005; Strauus y Corbin, 2002).

De esta forma, cada investigador cualitativo construye su propio método de investigación en función de la realidad a la que se enfrenta y de los recursos que dispone para extraer conocimiento de la misma (Pérez et al., 2011). Como recuerda Salgado (2007): “tampoco existe un claro acuerdo entre los metodólogos cualitativos, por lo que la diversidad de esquemas propuestos obliga también a buscar consensos” (p. 74). A colación, Denzin y Lincoln (2012) nos ilustran esta realidad con la metáfora del “bricolaje metodológico”. Para los citados autores, el investigador cualitativo debe actuar como alguien que hace bricolaje, es decir, debe utilizar cualquier herramienta o material de trabajo que le permita realizar bien su tarea. En este caso, plantear un método de investigación con un análisis en aras de obtener el máximo significado posible a los datos recabados. El método diseñado al igual que el bricolaje no será una tarea totalmente planificada de antemano, sino que emergerá de la propia actividad investigadora: “el bricolaje metodológico implica realizar un amplio y diverso abanico de tareas que van desde la entrevista hasta la introspección y la reflexión intensiva” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 16).

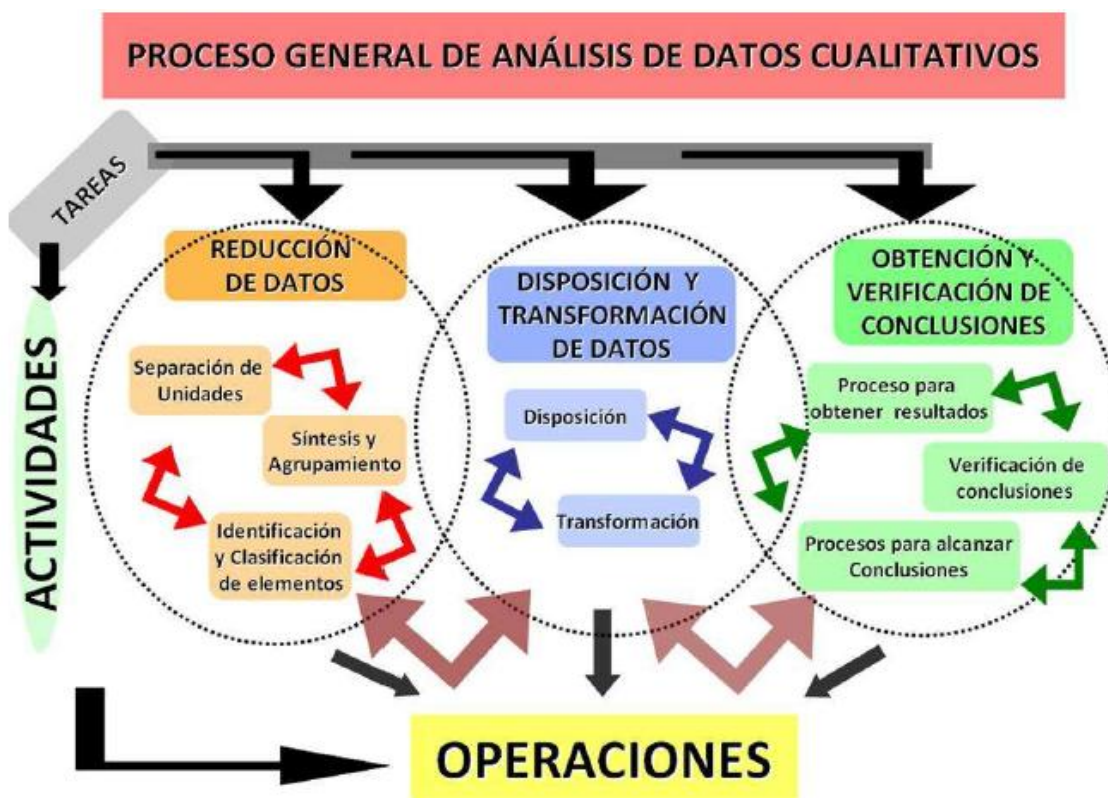
Asimismo, autoras como Sandín (2003), recogen que el análisis de los datos cualitativos puede realizarse atendiendo a las siguientes perspectivas, siendo todas ellas complementarias: (a) los datos no son interpretados, solamente presentados, para que sean

los informantes los que hablan por sí mismos, (b) el análisis llevado a cabo describe la realidad estudiada desde la reducción de los datos, introduciendo comentarios e interpretaciones entre los textos literales, y (c) los datos analizados generan un teoría, lo que implica interpretarlos para que puedan ser reconceptualizados. De nuevo, recurriendo a Taylor y Bogdan (1994, p. 159): “todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos en sus estudios”.

Resulta prácticamente imposible interpretar datos a menos que los organice uno mismo. Los investigadores cualitativos combinan como un todo, las operaciones de organización, de análisis y de interpretación de los datos y llaman a ese proceso completo el análisis de datos. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 485)

Figura 24

Modelo interactivo fases análisis datos cualitativos



Nota. Tomado de Rodríguez (2003, p. 8).

Sin embargo, existe cierta unanimidad en la comunidad científica sobre la secuencia o modelo básico que puede orientar dicho proceso (Coffey y Atkinson, 2005; Denzin y Lincoln, 2013; Flick, 2004; Rodríguez et al., 1999). Para este procedimiento, autores como Taylor y Bogdan (1994), proponen una serie de etapas de análisis secuenciadas: (1) fase de

descubrimiento en progreso, (2) fase de codificación, y (3) fase de relativización de los datos. Mientras que Miles y Huberman (1994) identifican un esquema de tareas y procedimientos para llevarlo a cabo: (1) reducción de datos, (2) disposición y transformación de los datos, y (3) verificación de las conclusiones. Esta secuencia o modelo quedaría representado gráficamente tal y como se ha ilustrado en la Figura 24, mediante tres actividades o tareas fundamentales integradas a través de una serie de operaciones analíticas (Gibbs, 2012; Rodríguez, 2003).

En la presente investigación para el tratamiento de los datos obtenidos en las entrevistas se optó por una aproximación a esta propuesta cualitativa, organizándose en torno a dos pasos que han sido detallados en el siguiente epígrafe: (1) reducción, disposición y transformación de los datos, y (2) obtención de los resultados y verificación de las conclusiones. Cabe señalar que el programa informático empleado de apoyo para poder llevarlo a cabo ha sido el *Atlas.ti. v.7.0., software* diseñado originariamente por Muhr (1997), facilitando el señalado programa de forma muy específica las tareas habituales en la investigación cualitativa. Además, esta versión incluye un conjunto de valiosas herramientas que permitieron la gestión, extracción y exploración de los elementos resultantes de dicho proceso (Casanova y Pavón, 2002; Muhr, 1997; Rodríguez et al., 1995). Como apuestan, Muñoz y Sahagún (2011): “el uso adecuado de un software en la investigación cualitativa reduce las posibilidades de confusión y desorden, lo que redundará de forma positiva en los resultados” (p. 308).

A continuación se describe cómo se ha realizado dicho proceso en cuanto a la secuencia general mencionada de dos pasos, a través de las decisiones metodológicas tomadas por el doctorando bajo la supervisión del director y co-directora de tesis, y con ayuda de las prestaciones del programa *Atlas.ti* (Peters y Wester, 2007). A tal efecto, Muñoz y Sahagún (2011) afirman: “lo importante es tener presente que antes de utilizar cualquier herramienta informática en el proceso de análisis, hay que definir qué es lo que queremos hacer y cómo hemos de hacerlo” (p. 303).

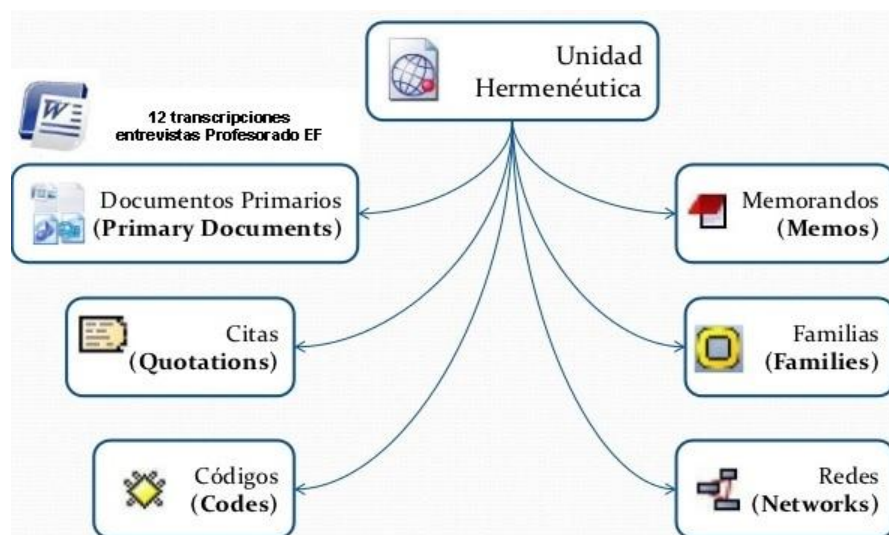
IV.3.3.1. Reducción, disposición y transformación de los datos

En primer lugar se organizaron todos los datos recogidos para hacerlos abarcables y manejables a los analistas-investigadores. En este caso, la primera decisión fue crear una Unidad Hermenéutica (UH). Esta UH se concibió como la estructura que contenía toda la

información que se iba generando y almacenando durante el transcurso del análisis cualitativo de las entrevistas (Muñoz y Sahagún, 2011, 2017). En el *Atlas.ti* la UH se trata del proyecto de investigación, a la que se le asociaron todos los datos que fueron objeto del mencionado análisis. Específicamente, los datos analizados por el programa se denominaron bajo la terminología de Documentos Primarios (DP) o *Primary Documents*. En este caso, los DP para esta fase de aproximación cualitativa correspondieron a las transcripciones de los entrevistados con un total de 12 participantes como docentes de EF, es decir, 12 transcripciones definitivas (Figura 25).

Figura 25

Estructura Unidad Hermenéutica



Nota. Tomado de Muñoz y Sahagún (2017, p. 10).

En cuanto a la técnica de investigación empleada para analizar las aportaciones de los informantes ha sido el análisis del contenido. Esta tiene su origen en los estudios de la prensa y propaganda iniciados por H. D. Lasswell en Estados Unidos a comienzos del siglo pasado (Bardin, 1996; Duverger, 1971). Krippendorff (1990) la conceptualiza como: “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Igualmente, siguiendo a Antaki et al. (2003, p. 7), “el análisis del contenido es la actividad de convertir los fenómenos simbólicos registrados en datos científicos”.

En este sentido, la mayoría de los autores como Fox (1981), Mayring (2000) o Ruiz (2003) la conciben como un proceso intermedio o de transacción que permite analizar los datos verbales recogidos a través de diferentes técnicas observacionales, entre ellas, las entrevistas cualitativas. Además, se concibe como un procedimiento para la categorización

de datos verbales o conductuales con fines de clasificación y tabulación (Delgado y Del Villar, 1994; Íñiguez, 1999; Medina, 1996). Para Barreto et al. (2011) se trata: “la interpretación del significado de las palabras, frases u oraciones aportadas por los participantes en una entrevista según el contexto en que éstas se pronuncian” (p. 7). Así, sus propósitos pueden ir encaminados desde calcular la frecuencia de determinadas palabras o ideas principales, pasando por abstraer el sentido del mensaje a través del tono comunicado por el informante, hasta la interpretación del significado de los contenidos que se transmiten en el discurso del entrevistado (Fernández, 2006; Flick, 2004; Navarro y Díaz, 1994).

El análisis de contenido se trata de un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre lo investigado. (Piñuel, 2002, p. 10)

En esta fase de la investigación, el análisis de contenido se orientó hacia esta última versión, puesto que se planteó como un procedimiento sistemático de intención interpretativa sobre el mensaje oculto y latente de los informantes en referencia un fenómeno objeto de investigación (Abela, 2002; Cáceres, 2003; Mayan, 2001; Piñuel, 2002). En particular, su propósito consistió en identificar los agentes, factores y fuentes como desencadenantes de estrés laboral declarados por el profesorado de EF entrevistado. Sin embargo, también en aras de facilitar el análisis de la información de una manera exhaustiva y comprensiva, para presentar los resultados del estudio se llevó a cabo una contabilización de frecuencias y porcentajes sobre los testimonios o declaraciones de las entrevistas codificadas en cada una de las categorías de análisis (Belzunegui et al., 2012; Zapatero et al., 2018).

Por ello, se analizaron detalladamente aquellas categorías con mayor prevalencia, pues a juicio de los analistas (doctorando, director y co-directora de tesis) se trataba de la información más relevante desde una perspectiva tanto de investigación básica como de investigación aplicada. Para alcanzar este propósito, la metodología del análisis de contenido estima necesario la determinación de unas reglas de análisis (Delgado y Villar,

1994; Gil, 1994; Mayring, 2000), las cuales guían al investigador o analistas coparticipantes sobre cuáles son las condiciones y criterios para llevar a cabo dicho proceso, uniformando de esta forma el procedimiento a seguir (Belzunegui et al., 2012; Cáceres, 2003). A su vez, permiten que otros investigadores ajenos al proceso puedan comprender los criterios que se han seguido durante el análisis del material estudiado, fortaleciendo de esta forma la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. Este sistema de reglamentación se definió a través de los siguientes interrogantes: (a) ¿cuál era la unidad de contenido que se analizaría?, y (b) ¿cuáles eran las categorías que se utilizarían?

(a) Cuál era la unidad de contenido que se analizaría: citas

En cuanto a la primera pregunta, la unidad de contenido, representa la base informativa principal donde comienza el análisis de los datos cualitativos recabados. Etxeberria et al. (1995) afirman: “son datos expresados en cadenas verbales de cierta extensión que generalmente son registrados como texto escrito” (p. 138). Se trata pues de segmentos o trozos de mensaje aportados por los participantes que son caracterizados e individualizados para categorizarlos y relacionarlos, y posteriormente, establecer inferencias a partir de los mismos (Cáceres, 2003; Hernández et al., 2006; Zapatero et al., 2018). Como consecuencia, también a estas unidades de contenido se las denomina “unidades de registro o análisis” por ser el elemento significativo dentro del documento analizado que servirá para extraer los resultados de la investigación (Fernández, 2006; Flick, 2004). De hecho, Coffey y Atkinson (2005) se refieren a ellas como “unidades de significación al segmento del texto que es comprensible por sí mismo y contiene una idea, episodio o pieza de información” (p. 36).

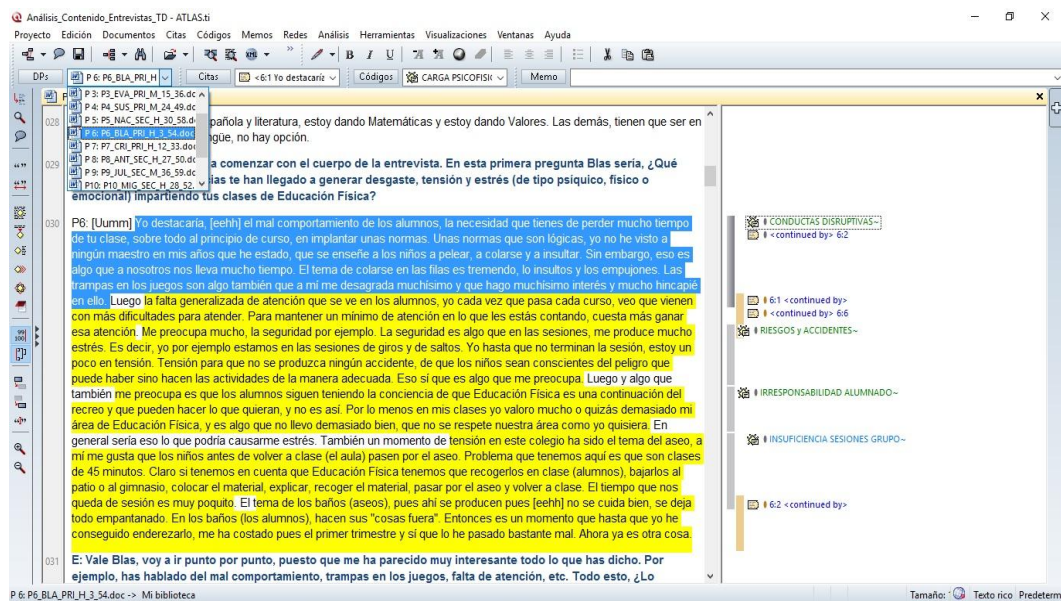
En relación con su delimitación, se tomó como referencia un “criterio semántico o interpretativo” (Rodríguez et al., 1999), lo que proporcionó como resultado, la selección de unidades de análisis o de registro con “base gramatical por temática” (Cáceres, 2003; Gibbs, 2012; Piñuel, 2002). Se trata de una de las tipologías más usadas en este tipo de análisis por su flexibilidad (Calsamiglia, 1999; Krippendorf, 1990), puesto que permiten al investigador-analista seleccionar conjuntos de palabras, frases o párrafos no delimitados explícitamente por signos gramaticales, sino a través de sus significados o los tópicos que tratan (Gibbs, 2012; Hernández et al., 2006; McMillan y Schumacher, 2005). Según Bardin

(1996), las denominadas como “unidades de registro”, es decir, “palabras, frases o temas que permitirán al investigador identificar el correspondiente segmento de contenido considerándolo como una unidad de base con miras a la categorización” (p.79).

Mediante este procedimiento, se seleccionaron y analizaron aquellos fragmentos de las transcripciones que por su significatividad se encontraban más acorde con la temática investigada. En este caso, aquellas frases, párrafos o conjunto de palabras declarados por los participantes sobre los aspectos que les habían generado estrés, tensión o desgaste durante su desempeño profesional y que describían a las categorías de análisis identificadas. Concretamente, el programa informático de *Atlas.ti* facilitó a los analistas esta tarea mediante su función de citas o *quotations* (Figura 26). Esta prestación del programa permitió extraer de las transcripciones, es decir los DP, los pasajes o extractos de los textos que fueron catalogados con sentido propio para el análisis. Estos fragmentos significativos del contenido o discurso representaron el primer paso hacia la siguiente secuencia sobre la reducción de los datos.

Figura 26

Ejemplificación de un extracto analizado como cita



(b) Cuáles eran las categorías que se utilizarían: provisionales y definitivas

Sobre la segunda cuestión, una vez separadas las unidades de análisis se estimó necesario identificarlas y etiquetarlas, en definitiva, categorizarlas y codificarlas. La literatura a este respecto (Fernández, 2006; Quivy y Van Campenhoudt, 2001) señala

ambas operaciones como actividades físico-manipulativas y conceptuales que hacen referencia a la misma tarea, la catalogación mediante un indicativo de las unidades de registro o citas (*quotations*). Esta tarea permite identificar los conceptos y descubrir en los datos sus propiedades y dimensiones (Strauus y Corbin, 2002). Si bien es cierto que, autores como Cáceres (2003) o Rodríguez (2003), advierten que presentan ciertos matices que las diferencian. Así, la categorización hace referencia a la clasificación conceptual de la unidad, mientras que la codificación se trata de una operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Al codificarlas se le asigna una etiqueta a la información obtenida, para ser agrupada en categorías que concentran las ideas, conceptos o tópicos que los investigadores van analizando (Álvarez, 2005; Mayring, 2000; Saldaña, 2013).

En virtud de clarificar esta cuestión, Vallés (2007) indica que los códigos “permiten al investigador agrupar un conjunto variopinto de fragmentos de entrevista que comparten una misma idea” (p. 349). De esta forma, los señalados códigos etiquetan a los segmentos de texto analizados con el objeto de abstraer las características del contenido agrupado y sintetizarlo en un solo concepto o símbolo (Fernández, 2006; Rodríguez, 2003). Por todo ello, se concibe como un proceso que ayuda al analista-investigador a llegar desde los datos recabados hasta los hallazgos encontrados, orientándose con ayuda de las preguntas y objetivos de la investigación. Esto supone un segundo nivel en la secuencia de reducción de los datos y una primera aproximación a la información obtenida (Cote et al., 1993; Mayan, 2001; Mayorga, 2014). Como sintetizan acertadamente, León y Montero (2015, p. 568), “el análisis de contenido como estrategia trata de encontrar unidades de significado temático dentro de un texto que permitan hacer algún tipo de inferencia sobre procesos que afectan a los participantes que produjeron dicho texto”.

De acuerdo con Gibbs (2012), estas tareas fueron reflejadas en la presente investigación mediante una fase preliminar o de la lectura reiterada de las transcripciones con visión global y, posteriormente, a través de una fase de segmentación o de selección de fragmentos de texto significativos o citas como unidades para analizar. Así, el procedimiento de construcción y utilización de las categorías de análisis se consideró un momento fundamental para la organización de la información recopilada en las entrevistas. Para llegar a este punto del análisis, como se podrá apreciar a continuación, se contemplaron de forma diferenciada dos etapas temporales que ayudaron a construir y

reconstruir las categorías de análisis hasta obtener un verdadero significado a los datos recabados: (1) una fase provisional, y (2) otra de carácter más definitivo.

(1) Categorías de análisis provisionales

Las categorías provisionales se elaboraron a partir del análisis de contenido inductivo de las dos entrevistas piloto, que como ya se ha mencionado en la sección anterior, se realizaron a los dos profesores de EF de EP y ESO respectivamente, apoyándose asimismo en el marco teórico-conceptual sobre el objeto de estudio. En cuestión, el propósito era diseñar un listado preliminar de códigos de referencia a partir de diferentes perspectivas y asignarlo tras su valoración a los tópicos de cada unidad o cita durante el posterior análisis de las 12 entrevistas definitivas. Para ello, se planteó una estrategia de trabajo fundamentada en la triangulación (Álvarez, 2005; Cáceres, 2003; Paul, 1996).

Siguiendo a Blández (2000, p. 74), “triangular consiste en recoger información desde diferentes perspectivas, con el fin de comparar y contrastar los hechos, es decir, comparar su autenticidad y observar las diferencias o semejanzas”. Así pues, se concibe como un procedimiento de investigación que puede emplear múltiples enfoques teóricos, metodologías, instrumentos e investigadores para el estudio de un fenómeno en particular (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Oppermann, 2000; Patton, 1990). Se trata de un procedimiento que se estima necesario si se pretende alcanzar una rigurosidad metodológica con el empleo de la técnica de análisis de contenido a la hora de contrastar o verificar los hallazgos obtenidos en los discursos de los participantes. Asimismo, de acuerdo con Stake (1998): “el investigador cualitativo debe de aplicar alguna estrategia de triangulación para conseguir la información necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación o para demostrar lo común de un aserto” (p. 98).

A este tipo de triangulación, también se la he denominado como “verificación intersubjetiva o interanalista” (Vallejo y Minería, 2009, p. 123). Particularmente, se trata de una tipología de trabajo habitualmente empleada en aquellas investigaciones que buscan obtener variables de estudio relevantes a partir del análisis de contenido de entrevistas a personas que tienen experiencia y conocimientos sobre un determinado tema (Escudero et al., 2002; Lleixá et al., 2015). Asimismo, autores como Betrián et al. (2013), Flick (2014), Rodríguez et al. (2000) o, Vallejo y Mineira (2009), recogen esta triangulación en la

investigación como una tipología fundamentada en la exploración de dos o más investigadores sobre el mismo objeto de estudio.

Para estos citados autores, esto sucede cuando: (1) cada investigador tiene un papel predominante en el estudio, (2) la experiencia de cada investigador es diferente, y (3) cada investigador aporta su propia visión. Como resultado, al triangular perspectivas diferentes, se reduce el sesgo potencial que proviene de una sola persona y se asegura de esta forma una considerable confiabilidad en el análisis. En cuanto a los tres requisitos anteriores, se cumplieron para la presente investigación; puesto que, intervinieron de forma conjunta hasta tres analistas distintos con conocimiento teórico y experiencia profesional en el ámbito pedagógico e investigador de las Ciencias de la AFyD:

- Analista 1 (JFG): autor de la tesis en el rol de doctorando con bagaje profesional en la EF para la enseñanza de la EP.
- Analista 2 (CTG) y Analista 3 (ALR): director y co-directora en la presente tesis respectivamente, con una experiencia laboral en la EF para la enseñanza de la ESO.

De tal forma que el doctorando (JFG) y los dos directores de tesis (CTG y ALR) examinaron de forma conjunta las dos entrevistas piloto hasta llegar a un acuerdo consensuado sobre el listado de códigos de referencia que se emplearía para el análisis de contenido de las 12 entrevistas definitivas. Por ello, se hizo necesario estipular para cada uno de los códigos una definición compartida que fuera al mismo tiempo clara y precisa. Concretamente, una definición operativa que permitiera identificar, independientemente del analista-codificador, el fenómeno o tópico subyacente en las unidades de análisis con un código en concreto. Como recuerda Del Villar (1994, p. 32): “el proceso de categorización debe partir del análisis inductivo de los documentos, por lo que se hace necesario consensuar qué categorías vamos a utilizar, y, sobre todo qué significado van a tener”.

Además, siguiendo las recomendaciones de los estudiosos sobre la materia como Andreú et al. (2007), Bardin (1996), Flick (2004) o, Taylor y Bogdan (1994), se complementaron estas definiciones mediante segmentos de las declaraciones en bruto de los informantes. Lo que viene a sugerir un “prototipo” que representaba a modo de ejemplificación un modelo ideal con el 100% de pertenencia a ese código o categoría en concreto (Rodríguez, 2003). Este señalado recurso de apoyo, a modo de “pistas lingüísticas” (Blasco y Pérez, 2007; Cáceres, 2003), reduce en gran medida la mala

interpretación, preconcepción y omisión de los analistas en cuanto a la codificación del contenido puesto que no solo se obtiene una definición experta o *etic*, sino una clarificación o *emic* propia de los participantes consultados (Cáceres, 2003). Esta estrategia analítica de investigación ha sido utilizada tradicionalmente en los estudios de corte cualitativo en pos de aumentar las posibilidades de generar un análisis de contenido con alta validez y confiabilidad (Coffey y Atkinson, 2005; De la Torre, 2011).

Es fundamental realizar un estudio piloto que tenga como regla general que los sujetos tienen que ser semejantes a los reales, las circunstancias de recogida de los datos han de ser análogas. La finalidad del estudio piloto es determinar si el investigador elabora un código fiable al nivel en que desea estudiar. (Delgado y Villar, 1994, p. 27)

(2) Categorías de análisis definitivas

Las categorías definitivas emergieron a partir del análisis de contenido inductivo de las 12 entrevistas de la primera fase investigación en la tesis doctoral con la ayuda del listado de códigos de las entrevistas piloto a modo de un primer referente de apoyo, y reforzándose deductivamente a través del marco teórico-conceptual y estado de la cuestión abordado en la primera parte de la presente tesis doctoral. A medida que avanzaba dicho análisis, estas categorías alcanzaron un carácter estable cuando las citas o unidades de registro se adaptaban a la misma. Su objetivo era catalogar las fuentes, factores o agentes que provocaban estrés, tensión o desgaste laboral bajo la percepción del profesorado de EF participante. Para llevar a cabo este proceso de asignación de una cita a una categoría, se diseñó una estrategia de trabajo mancomunado (Álvarez-Gayou, 2005; Medina, 1996).

Este sistema consistía en una revisión por pares donde el analista 1 (JFG) realizaba una primera asignación o propuesta de categorización que era revisada por el analista 2 (ALR). En caso de divergencias, se acudía en segunda opción al analista 3 (CTG), quien era el encargado de resolver la duda e inquietud generada, con el objeto de alcanzar una producción consensuada. Sobre la regla o procedimiento de asignación de códigos a las unidades, el sistema categorial se guió por los principios de exhaustividad, exclusividad y membrecía (Colás, 1998; Del Rincón, 1995; Íñiguez, 1999; Vallés, 2002).

En cuanto al principio de la exhaustividad se etiquetó todo contenido semejante bajo un mismo código. En relación con la asignación de exclusividad se fueron dejando para el final los contenidos disímiles hasta que fueron identificados bajo un código propio que los representara. Por último, la asociación por membrecía, existiendo la posibilidad de que una misma unidad o cita pudiera pertenecer simultáneamente a varios códigos por superposición. Así se determinó en qué grado podría pertenecer a un código concreto mediante la comparación de sus definiciones y ejemplificaciones. Este proceso se llevó a cabo mediante los dos grupos de entrevistas configurados. Primeramente, con las seis transcripciones del profesorado de EF de EP, y luego, con las otras seis transcripciones del profesorado de EF de ESO.

Como resultado se obtuvo lo que ha venido a denominarse en la terminología de la técnica de análisis de contenido, un “libro de códigos” (Cáceres, 2003; Del Rincón, 1995; Piñuel, 2002; Tójar, 2006; Vallés, 2007). Este “libro” fue utilizado como manual de campo donde se recogió la información relativa a las etiquetas o códigos utilizados con sus respectivas definiciones y ejemplificaciones. Además, las categorías desarrolladas para orientar la clasificación del material cualitativo analizado. Este registro o plasmación textual de los testimonios permitió en todo momento a los investigadores-analistas acudir a los fragmentos o citas para corroborar las ideas y puntos de vista de los entrevistados. Igualmente, cabe señalar que este manual elaborado estuvo abierto a rectificaciones a medida que fue avanzando en el material procesado, denominándose habitualmente por el análisis cualitativo como “afinación” (Cáceres, 2003; Coffey y Atkinson, 2005). En suma, se trata de la retroalimentación constante entre los datos hacia las reglas de codificación y viceversa, alcanzándose un resultado final ordenado según la dimensión de la categoría y perfil del participante entrevistado. Para este estudio, quedó estructurado por las variables: etapa de enseñanza, sexo, experiencia docente y edad (véase [ANEXO XV](#), p. 599).

En cuanto al proceso de construcción en las categorías provisionales como la asignación de las categorías definitivas, el método de análisis empleado tuvo un carácter mixto; es decir, basado en tareas de análisis de inducción y deducción (Hsieh y Shannon, 2005; Krippendorff, 1990; Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2013). Por un lado, el primero de carácter inductivo, a partir de la lectura y examen del material recopilado se elaboraron categorías emergentes que tenían su origen en el contenido de las propias palabras o declaraciones de los informantes. Por otro lado, el segundo de carácter

deductivo, se partió de unas categorías artificiales que fueron elaboradas a partir de un marco conceptual de estudio, en este caso desarrollado por los capítulos anteriores de la tesis doctoral (véase desde el [CAPÍTULO I al III](#), pp. 31-212). A modo de resumen de todo el procedimiento, siguiendo a Gibbs (2012), se realizaron las correspondientes fases: (a) codificación o asignación de una misma etiqueta o código a las unidades de análisis con igual concepto, y (b) categorización o agrupación de las unidades de análisis codificadas mediante un sistema de categorización analítico.

Ambos tipos de categorías fueron sufriendo un proceso de consolidación, modificación o supresión a medida que avanzaban las etapas temporales del proceso de análisis provisional y definitivo con las mencionadas vías inductiva-deductiva. Todo ello, mediante el empleo del procedimiento analítico cualitativo conocido como Método de Comparación Constante (MCC) (Osses et al., 2006). A partir del MCC se fueron confrontando de forma continuada todos los datos recogidos en las entrevistas con el objeto de identificar sucesos o fenómenos que se repitieran a modo de patrones comunes (Cuñat, 2007; Gibbs, 2012; Strauus y Corbin, 2002). Este mencionado proceso consistió en explorar diferencias y similitudes sobre las declaraciones obtenidas por los participantes entrevistados. De acuerdo con Krause (1995): “los datos cualitativos deberán ser analizados con respecto a sus similitudes. Se buscará la similitud entre dos o más hechos, tanto en términos descriptivos como analíticos. Ello implica analizar los datos cualitativos máximamente variados respecto de sus semejanzas” (p. 27).

Seguidamente, a medida que se iban saturando de datos las categorías propuestas, estas se iban confirmando hasta configurar el antes mencionado libro de códigos. También, muy importante remarcar que este proceso de codificación ante todo estuvo guiado por el principio o criterio de parsimonia (Vallés, 2007). El mismo, estuvo basado en un refinamiento analítico del contenido seleccionado en las entrevistas, lo que permitió enormemente reducir las categorías al máximo posible. El fin último era explicar y comprender el fenómeno estudiado del estrés laboral percibido en el profesorado de EF entrevistado a través una base conceptual mínima e imprescindible. Este propósito se alcanzó gracias la estrategia empleada del MCC, apoyándose digitalmente en las prestaciones de codificación o *coding* que ofrecía el *software* *Atlasti* (Muñoz y Sahagún, 2011, 2017):

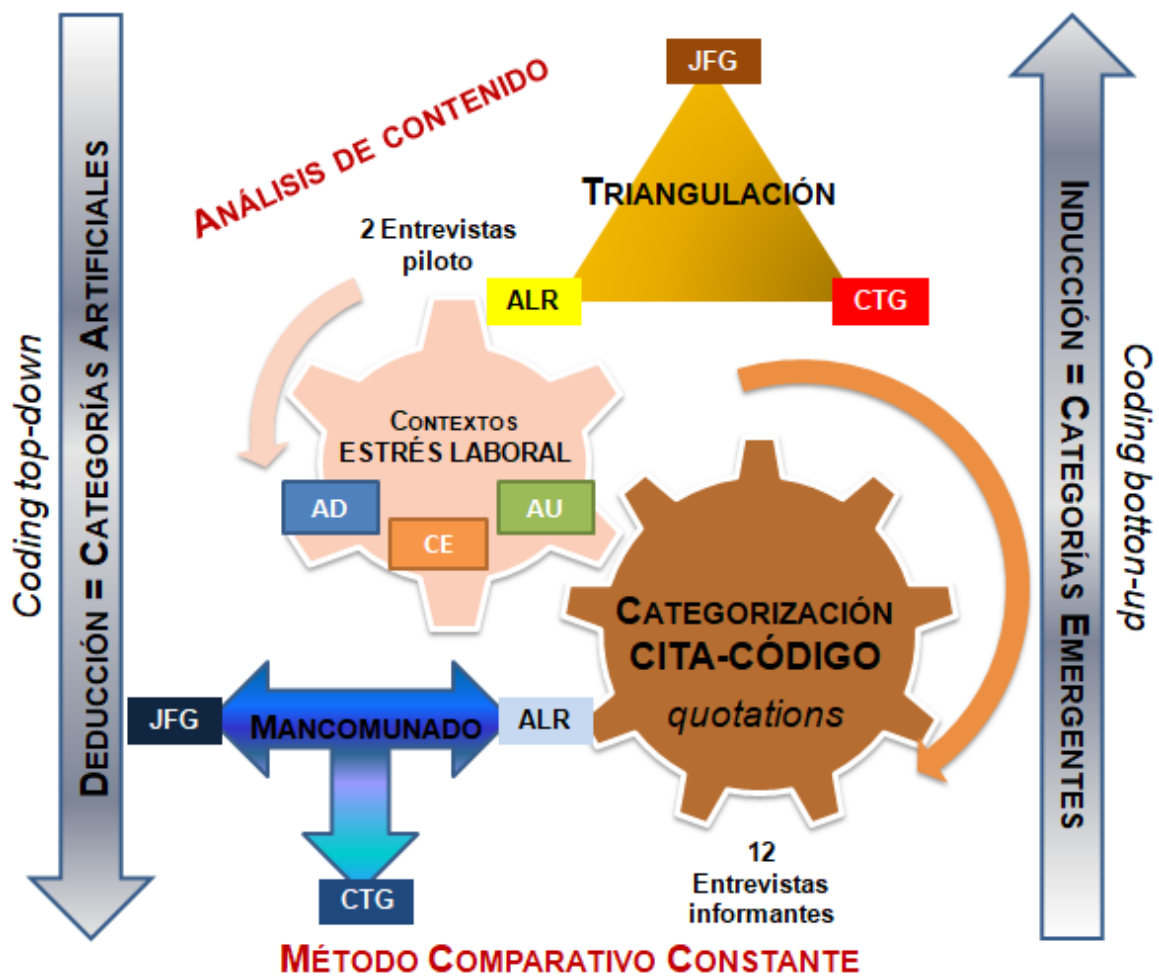
- *Coding botton-up* (codificación de abajo hacia arriba o inductiva). Hace alusión a las tareas inductivas en el método mixto de análisis empleado sobre las entrevistas. A partir de la lectura y valoración del propio lenguaje de los informantes, van emergiendo códigos de las citas segmentadas que no estaban contemplados a priori en el trabajo conceptual previo del libro de códigos. Esta estrategia se utilizó para la elaboración de las categorías emergentes, mediante un tipo de codificación abierta que ofrece el programa con la creación de códigos en vivo o *Codes in vivo*. A su vez, estas nuevas categorías que emergieron se incluyeron en las categorías preexistente si estas se ajustaban a su contenido mediante la codificación por lista o *Code by list*. Como resultado, se obtuvieron lo que ha venido a denominarse como categorías inductivas con una perspectiva *emic*, debido a que los significados emanan de los propios datos (Álvarez, 2005; Andreú et al., 2007; Rodríguez et al., 1999; Rodríguez, 2003).
- *Coding top-down* (codificación de arriba hacia abajo o deductiva). Al contrario que la anterior, es lo que hemos denominado como tareas deductivas en el método mixto utilizado para el análisis del contenido sobre las entrevistas. A partir de un trabajo conceptual previo, listado de códigos preexistente, se van asignando a los mismos las unidades de registro o citas fragmentadas para catalogarlas según su tópico. Esta estrategia se empleó para la elaboración de las categorías artificiales, mediante un tipo de codificación axial y selectiva que ofrece el programa con la creación de códigos libres o *Free codes*. Como resultado, se obtuvieron lo que ha venido a denominarse categorías deductivas con una perspectiva *étic* que se caracterizó por la impronta teórico-conceptual de los investigadores (Álvarez, 2005; Andreú et al., 2007; Rodríguez et al., 1999; Rodríguez, 2003).

A modo de recapitulación, sobre el análisis de contenido de las entrevistas de esta primera fase del estudio doctoral, tal y como se puede apreciar en la Figura 27. Primeramente, se llevó a cabo un proceso de pilotaje previo con dos participantes, analizándose el contenido de sus declaraciones por parte de tres investigadores-analistas (JFG, CTG y ALR) mediante triangulación y obteniéndose con ello un primer acercamiento sobre los posibles desencadenantes de estrés laboral en virtud del origen, en concreto, dimensiones o contextos: (1) administración educativa (AD), (2) centro escolar (CE), y (c) aula clase (AU). Seguidamente, sobre las 12 entrevistas del profesorado de EF

seleccionado previamente conforme a unos criterios de inclusión (sexo, etapa educativa de docencia y experiencia profesional), se confeccionó un sistema de 29 categorías sobre estresores laborales en virtud de las tres dimensiones o contextos señalados anteriormente. Esto fue posible gracias al procedimiento de categorización llevado a cabo sobre sus testimonios o citas (*quotations*) a través de un trabajo mancomunado compuesto por tres analistas-codificadores que utilizaron un listado de códigos-etiquetas como apoyo y referencia durante las tareas de análisis del MCC. Este señalado análisis de contenido, se realizó de forma inductiva o *Coding botton-up* (categorías emergentes) basándose en la información proporcionada por el profesorado entrevistado y reforzado deductivamente o *Coding top-down* (categorías artificiales) de acuerdo con el marco teórico-conceptual del objeto de estudio, el estrés laboral del profesorado de EF.

Figura 27

Procedimiento de categorización



Nota. AD=administración educativa; CE= centro escolar; AU=aula clase; JFG-ALR-CTG=analistas.

Por último, para finalizar este apartado sobre el primer paso en cuanto a la reducción, disposición y transformación de los datos recabados por las entrevistas y siguiendo a Cáceres (2003), debemos realizar una justificación pública para que los hallazgos generados puedan ser cotejados directamente por investigadores interesados. Así, se asegura, por una parte, la confiabilidad obtenida por los analistas-investigadores que han examinado el contenido e intervenido durante el proceso de codificación, y por otra parte, la credibilidad del trabajo generado fruto de sus reflexiones compartidas mediante estrategias colaborativas de investigación, en este caso particular, triangulación y mancomunada en el análisis de las entrevistas. En pos de evidenciar este fundamento, se han presentado en el desarrollo de esta tesis doctoral: (1) categorías y el modo en que se llegaron a establecer las mismas, y (2) textos de análisis utilizados, al menos los fragmentos o citas más significativas. Estos dos elementos, como se ha podido corroborar, han sido en gran parte descritos a lo largo de la presente sección. Si bien, han sido recopilados de forma más exhaustiva a través del quinto capítulo de resultados en la tesis (véase [V.1.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO](#), pp. 317-324).

IV.3.3.2. Obtención de los resultados y verificación de las conclusiones

Una vez realizada la codificación, como proceso a partir del cual se fragmentaron o segmentaron los datos de la investigación en función de su significado, se obtuvo la materia prima o unidades analizables que fueron objeto de abstracción e interpretación (Mayorga, 2014; Osses et al., 2006). Para realizar esta tarea, los analistas se apoyaron nuevamente en el *software* *Atlant.ti* mediante su función de salidas o denominados *outputs*. Esta herramienta digital permitió obtener un listado de todas las citas incluidas en cada código propuesto o *codes*, lo que facilitó en gran medida el establecimiento de posibles relaciones e interacciones entre los mismos, así como la verificación de si determinadas citas cumplían las condiciones o reglas descritas anteriormente (exhaustividad, exclusividad y membrecía) para ser asociadas a un determinado código o categoría (Colás, 1998; Del Rincón, 1995; Íñiguez, 1999; Vallés, 2002).

Al mismo tiempo, la opción de familias o *families* dentro del programa permitió agrupar elementos que presentaban características comunes. En este caso, se utilizó esta función para agrupar las declaraciones de los participantes en función de cuatro variables de naturaleza socio-demográfica con el propósito de explorar si estas características

condicionaban sus declaraciones o discurso en una determinada dirección de estudio: (a) sexo, siendo mujer u hombre, (b) edad en años de vida, (c) experiencia profesional con la cantidad de años trabajados como docente en EF, y (d) etapa educativa por impartir enseñanza en la EP (de 1° a 6° curso) o ESO (de 1° a 4° curso). Además, se agruparon códigos que presentaban citas compartidas y que mantenían relaciones por su contenido o tópico. De esta forma, algunos códigos se organizaron en torno a un eje temático en común, dando lugar a lo que se denomina como “Meta-Códigos o Supra-Códigos” (Muñoz y Sahagún, 2011, 2017).

Para llegar a este punto del análisis, se utilizaron dos herramientas concretas del programa *Atlast.ti*. Por una parte, la función de relaciones o *hyperlinks*, como indica su nombre, se emplearon con la finalidad de vincular aquellos componentes del análisis, tanto citas como códigos, que compartían algún significado en común de relación o asociación en cuanto a contenido. Por otra parte, esas relaciones o interacciones entre las propias citas, y entre códigos en particular, fueron representadas con un entorno gráfico a través de la funcionalidad de vistas de red o *networks*, la cual refiere a una representación gráfica generada por el *Atlast.ti* que ayudó de forma muy visual a interpretar acertadamente los resultados sobre la tipología de relación que se estaba produciendo entre estos elementos analizados. Por ejemplo, información valiosa sobre cómo se asociaban códigos y categorías y si se contradecían o se complementaban declaraciones en los participantes entrevistados, lo que se denomina, “visualización de los datos” (Miles y Huberman, 1994); es decir, ensamblar de la manera más comprimida posible mediante gráficas, matrices y tablas toda la información relevante generada en pos de mejorar su comprensión.

Todo este trabajo estuvo fundamentado a través de los memorandos o *memos*, una función del programa que permitió incluir todo tipo de comentarios sobre el análisis que se estaba llevando a cabo en el proceso de codificación. Estas anotaciones funcionaron a modo recordatorio o guías de auto-ayuda que apoyaron las decisiones tomadas en el análisis del contenido de las entrevistas: (a) memos descriptivos a la hora de definir los códigos y categorías, (b) memos procedimentales en cuanto a las estrategias empleadas en la codificación de las citas, y (c) memos analíticos sobre ideas en relación a las posibles asociaciones entre códigos. Aunque a lo largo de este apartado se haya apreciado que el programa informático ayudó en las operaciones instrumentales del análisis, en ningún momento, reemplazó o sustituyó la capacidad inductiva y deductiva de los analistas intervinientes en el proceso (Blasco y Pérez, 2007; Mayorga, 2014; Ruiz, 2003).

Asimismo, para la elaboración del informe final de investigación, tal y como recoge Arribas (2008): “debe tener un tipo de narración adecuada que permita comunicar y compartir aquello que se ha estudiado” (p. 240). Desde esta perspectiva de análisis, la primera fase del estudio doctoral se centró en describir los significados y el valor que otorgaban cada uno de los participantes a los tópicos abordados sobre el estrés laboral como docentes de EF en la enseñanza pública. Estas aportaciones de los entrevistados fueron cotejadas con la parte de la tesis sobre los marcos de referencia teórico-conceptuales y la revisión sobre el estado de la cuestión, permitiendo la consiguiente interpretación de los resultados reportados, y como fruto, las conclusiones sobre los hallazgos encontrados. En aras de un mejor acercamiento y comprensión por parte de los lectores, esta cuestión ha sido redactada entre los capítulos quinto y séptimo de este trabajo doctoral (véase, CAPÍTULOS V. RESULTADOS, VI. DISCUSIÓN y VII. EPÍLOGO).

Finalmente, cabe resaltar que esta primera fase de investigación cualitativa fundamentada mediante el análisis de contenido en las entrevistas supuso el inicio de partida y continuación para la segunda fase de corte cuantitativo del estudio doctoral, en pos de avanzar en la resolución de los interrogantes que impulsaron esta tesis, y por consiguiente, en la consecución de los objetivos de investigación. Concretamente, a causa de los hallazgos encontrados sobre los testimonios analizados de los entrevistados, significó un importante estímulo e impulso para la elaboración de una escala propia que permitiérase registrar de forma válida y fiable el grado de estrés laboral, unido a otros constructos psicológicos estrechamente relacionados del ámbito del trabajo, sobre un colectivo profesional específico, en nuestro caso, el profesorado de EF de la enseñanza pública en la CAM. En el siguiente epígrafe, se abordará el inicio de este proceso y cómo se ha llevado a cabo la mencionada fase mediante escalas y cuestionarios cuantitativos.

IV.4. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ESCALAS Y CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

La segunda fase del estudio siguió una metodología cuantitativa a través de un diseño *ex post-facto* retrospectivo (Montero y León, 2007; Thomas y Nelson, 2007), siendo un diseño con un marcado enfoque descriptivo y correlacional donde las variables de interés no son manipuladas (Gutiérrez y Oña, 2005). Lo cual, para León y Montero (2015, p. 427), “eso hace que solo se pueda tratar de reconstruir lo acontecido”. El estudio cuantitativo se caracterizó por la aplicación de una batería de escalas y cuestionarios autoadministrados (Alvira, 2004; Torrado, 2004), con la finalidad de abordar los otros tres objetivos específicos de esta tesis doctoral. Los recordamos, a continuación:

- *Objetivo específico 2.* Describir los niveles de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.
- *Objetivo específico 3.* Examinar las relaciones de covariación entre estrés laboral percibido, frustración de NPB, síndrome de burnout, engagement e intención de abandono de la profesión del profesorado de EF.
- *Objetivo específico 4.* Analizar las posibles diferencias de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión, en virtud del perfil socio-demográfico y profesional del profesorado de EF.

IV.4.1. VARIABLES DEL ESTUDIO

Una vez recordados los objetivos correspondientes a la fase de la tesis con un enfoque cuantitativo, se da paso a la presentación de las variables que formaron parte del diseño, siguiendo las recomendaciones de distintos autores (Blasco y Pérez, 2007; Buendía, et al., 2001; Conesa y Egea, 2000; Etchebarne et al., 2008; Heinemann, 2003; Pérez et al., 2009; Thomas y Nelson, 2007). Más adelante, en una sección posterior, se explicará detalladamente los instrumentos utilizados para su medición: (a) estrés laboral, (b) frustración de NPB, (c) síndrome de burnout, (d), engagement, (e) intención de abandono profesional, y (f) perfil sociodemográfico y profesional.

(A) ESTRÉS LABORAL

Variable que hace mención a cualquier aspecto físico, psicológico, social u organizativo del ámbito laboral que suponga una situación de esfuerzo o tensión para el trabajador, asociándose a costes fisiológicos, psicológicos y emocionales para el mismo (Bakker, 2011; Salanova y Schaufeli, 2009; Zhang y Chen, 2017). El estrés laboral es interpretado como un obstáculo laboral amenazante que puede desbordar al profesional de la enseñanza con consecuencias perjudiciales; la más severa, relacionada con su esfuerzo continuado y su incapacidad de hacer frente a ellas, el distrés o estrés negativo (Ayuso, 2013; Clemente, 2018; Salanova et al., 2003). Como se ha explicado en la primera parte conceptual de la tesis, conforme a los postulados de la teoría interaccional o transaccional, una de las aportaciones teóricas con mayor apoyo y consenso por parte de la comunidad científica (Crespo y Labrador, 2001; Peiró, 1993), es el citado estrés negativo (distrés) que se conceptualiza como “el resultado de la relación entre el individuo y su entorno, evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1984, en Hurtado de Mendoza, 2013, p. 75).

De hecho, recordemos que, en el caso del profesorado, autores como Kyriacou (2003) recogen concretamente una tipología de estrés laboral docente o del profesorado definiéndolo: “experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como el enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto del trabajo docente” (p. 18). Así pues, por definición de esta perspectiva, el *estrés laboral* en el caso del profesorado de EF se produce cuando sufre un *estado de tensión o malestar que es consecuencia de una situación que se percibe como incómoda, no adecuada o incluso amenazante*.

En consecuencia, los desencadenantes de estrés laboral para este colectivo se han delimitado como aquellas circunstancias o situaciones (estímulos) que se encuentran en su entorno laboral y que le producen este tipo de reacción (Cano y Miguel, 2001; Cornejo y Quiñónez, 2007). Es lo que han denominado algunos autores (Fejgin et al., 1995; Hurtado de Mendoza, 2013) como fuentes, agentes o factores de estrés laboral que actúan como antecedentes o facilitadores de la situación más crítica en el desgaste profesional, el conocido como síndrome de burnout. Al mismo tiempo que los desencadenantes de estrés contribuyen, como se ha explicado, a un marcado proceso de deterioro y malestar en la salud de los profesionales (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005, 2007).

(B) FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (NPB)

Como se ha descrito en el marco teórico, se considera que el ser humano presenta, con un carácter primario y universal, tres NPB que actúan como mediadores psicológicos en pos de alcanzar un pleno bienestar: autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 2008). En el ámbito del trabajo, se alude a ellas como la sensación de satisfacción positiva o *frustración negativa experimentada por el profesional en su desempeño laboral cuando percibe que sus NPB (autonomía, competencia y relación) están siendo activamente favorecidas o limitadas* (Standage et al., 2012; Vansteenkiste y Ryan, 2013). Así pues, en el caso de esta tesis doctoral, se refiere a las sensaciones que necesita experimentar el profesorado de EF para un desempeño profesional óptimo en su ámbito o contexto de trabajo habitual. Para el profesorado de EF estas necesidades psicológicas básicas en el trabajo se han delimitado como:

- (a) *Autonomía*. Encaminada al deseo del profesorado de ser el origen de sus comportamientos y relacionada con la libertad otorgada para tomar decisiones mientras realiza la actividad docente en la que está involucrado de acuerdo con sus intereses y valores permanentes.
- (b) *Competencia*. Se trata de la sensación que tiene el profesorado de actuar eficazmente en el ambiente que le rodea con el objetivo de desarrollar sentimientos de logro y consecución de las metas que se haya planteado. Es decir, experimentar eficacia en la realización de las actividades y tareas laborales encomendadas.
- (c) *Relación*. Responde a la pretensión y sentimiento del profesorado de sentirse afiliado y perteneciente al grupo social que le rodea y donde realiza su actividad docente.

(C) SÍNDROME DE BURNOUT

Denominado también como Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Gil-Monte, 2003), este constructo ha sido delimitado como un *síndrome tridimensional* de tipo emocional, actitudinal y cognitivo como consecuencia del estrés crónico negativo (distrés) que ha percibido el profesorado de EF en su contexto laboral o profesional. Este constructo se ha caracterizado por un *estado mental negativo de elevado agotamiento emocional* y

despersonalización, y baja realización profesional (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Maslach et al., 2001; Tifner et al., 2006). En referencia a cada una de estas dimensiones del burnout, la variable ha sido contemplada para el profesorado de EF como un estado negativo o de malestar por:

- (a) *Agotamiento emocional*. Es una dimensión emocional que se ha identificado con el cansancio o fatiga que puede manifestarse física y psíquicamente o como una manifestación de ambas. Se trata de la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás. Este agotamiento de los recursos emocionales se relaciona con los sentimientos de sobreesfuerzo físico, disgusto, hartazgo y agobio del profesional de la enseñanza con su desempeño laboral.
- (b) *Despersonalización*. Es una dimensión actitudinal que supone el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes, frías, insensibles y cínicas hacia las personas beneficiarias del propio trabajo, los estudiantes. El profesional de la enseñanza se endurece afectivamente e intenta distanciarse del resto de la comunidad educativa.
- (c) *Realización profesional*. Es una dimensión cognitiva que se relaciona con la tendencia de evaluar negativamente el propio trabajo. Caracterizado por una desilusión e impotencia para dar sentido al mismo, experimentando sentimientos de fracaso profesional y carencias de expectativas laborales.

(D) ENGAGEMENT

Atendiendo al marco teórico desarrollado en la tesis, se ha conceptualizado como el *estado psicológico positivo o de realización percibido con el entorno laboral del trabajador* (Salanova, 2005; Salanova y Schaufeli, 2009; Schaufeli y Bakker, 2003, 2004), contemplándose como un constructo opuesto, independiente y negativamente relacionado al síndrome de burnout. Los profesionales “engaged” se caracterizan por sus *elevados niveles de energía, entusiasmados e inmersos con su desempeño profesional, es decir, vinculados e implicados con su trabajo* (Schaufeli et al., 2002, 2006). Esta variable ha sido abordada en el profesorado de EF como un estado positivo a través del siguiente modelo tridimensional:

- (a) *Vigor*. Dimensión conductual y estimulante que se caracteriza por la percepción de elevados niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja. Se refleja como la disposición por invertir tiempo y esfuerzos propios en el trabajo, persistiendo incluso a pesar de las adversidades laborales.
- (b) *Absorción*. Dimensión cognitiva que se enmarca por la concentración y el disfrute experimentados durante el desempeño profesional, percibiéndose como algo apasionante e interesante. Demuestra una alta concentración unida a la sensación que invade al profesional de que el tiempo de trabajo transcurre rápidamente, siendo frecuente la dificultad en desconectar sobre lo que se está haciendo.
- (c) *Dedicación*. Dimensión emocional que se refiere al esfuerzo o empeño mostrado en el trabajo. Denota alta implicación laboral junto a la experimentación de sensaciones vinculadas con el entusiasmo, inspiración, orgullo y reto con el trabajo. Por ello, la actividad profesional es apreciada como algo significativo y valioso.

(E) INTENCIÓN DE ABANDONO DE LA PROFESIÓN

Esta variable ha informado sobre la *predisposición al cambio o retiro voluntario del puesto de trabajo declarado por el profesorado de EF* (Barranco, 2013; Mäkelä, 2014).

(F) PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y PROFESIONAL

Se trata de una variable a partir de la cual se recopilaron datos sociales, demográficos y profesionales del profesorado de EF y que posteriormente facilitó contrastar grupos. Esta variable de perfil sociodemográfico también tiene carácter descriptivo al estar compuesta por una serie de bloques identificativos que han reportado información de tipo sociodemográfica sobre el colectivo profesional estudiado. Las dimensiones sociodemográficas seleccionadas son aquellas que se encuentran relacionadas en la literatura e investigaciones previas. Concretamente, se han agrupado en torno a tres bloques de información con sus respectivas variables descriptivas:

- (a) *Datos sociodemográficos*: sexo, edad, convivencia, formación académica y actividades formativas.
- (b) *Características del centro de trabajo*: dirección de área territorial, municipio, enseñanzas ofertadas, características especiales, nivel socio-económico familias, satisfacción con las instalaciones y recursos para EF, número de profesores de EF y tiempo de desplazamiento al trabajo.
- (c) *Situación y trayectoria profesional*: situación administrativa, jornada laboral, horario laboral, cargos desempeñados, experiencia docente, carga lectiva, actividades complementarias, intención de cambio de centro educativo y ausencias en el puesto de trabajo por enfermedad.

IV.4.2. INSTRUMENTOS

En este apartado se detallan de forma pormenorizada, cada uno de los instrumentos cuantitativos utilizados en esta segunda fase de la tesis mediante escalas y cuestionarios (véase, de nuevo, el [ANEXO I](#), pp. 545-560). Todos ellos, se han configurado como los medios que han permitido registrar la información o medir las características de la muestra participante acerca de las variables estudiadas en la sección anterior y según los objetivos específicos marcados para esta investigación (Ato y Vallejo, 2011; Etchebarne et al., 2008). En palabras de León y Montero (2015): “No pierda de vista que el instrumento es una ayuda para hacer que la observación se fije de alguna manera. Tiene que servir a nuestro propósito” (p. 76).

Asimismo, a pesar de los importantes problemas que presentan las escalas y cuestionarios como instrumentos autoadministrados de carácter subjetivo, tales como deseabilidad social o aquiescencia para sus respuestas y subestimaciones o sobreestimaciones en las mediciones, sus ventajas fueron consideradas superiores a las posibles limitaciones presentadas: (a) garantía de uniformidad por presentación, instrucciones y vocabulario estandarizado, (b) libertad de expresión ante su naturaleza anónima e impersonal, y (c) aplicabilidad sobre un elevado número de participantes en breve tiempo y con reducidos costes. En este sentido, al mismo tiempo, se optó por no utilizar para esta fase del estudio doctoral pruebas psicofisiológicas, conductuales o

comportamentales a causa de la invasión en el ambiente laboral del posible sujeto investigado, así como, mayor inversión en recursos logísticos, tiempo considerable de estudio en la obtención de datos y complejidad para su correcta interpretación (Alvira, 2004; Casas et al., 2003a, 2003b; Torrado, 2004).

IV.4.2.1. Elaboración del instrumento propio “EPEL-PEF”

Los instrumentos de recogida de información en una investigación han de ser lo suficientemente fiables como para registrar con veracidad todo aquello que acontece en el trabajo de campo (Ryan et al., 2014). Como advierten León y Montero (2015, p. 85): “el registro deberá de ser de buena calidad porque, si no, pondremos en dudas las conclusiones de la investigación”. Por estos motivos, se decidió elaborar el instrumento *Escala de Percepción de Estrés Laboral del Profesorado de Educación Física* (EPEL-PEF), con el fin de medir la percepción sobre el estrés laboral en nuestra población objeto de estudio durante la segunda fase del estudio doctoral con un enfoque cuantitativo.

Así pues, durante el proceso de elaboración del instrumento, para obtener evidencias que lo garantizaran, se recurrió a una estrategia fundamentada por los siguientes pasos: (1) diseño inicial o primitivo del instrumento, (2) validación de contenido por panel de jueces expertos, y (3) aplicación piloto con fiabilidad de estabilidad temporal y validez aparente.

(1) Diseño inicial o primitivo del instrumento

En primer lugar, se optó por un instrumento a modo de escala, es decir, un conjunto de preguntas (ítems o reactivos) con respuestas graduadas que posibilitaran al profesorado de EF consultado mostrar su grado de valoración en las mismas. Atendiendo a la tipología de estos instrumentos en cuanto al tratamiento de los datos recopilados, se determinó la construcción de una escala *Likert* donde a cada respuesta le correspondía un valor numérico con la consiguiente puntuación total como resultado de su sumatorio (Hernández, 2001; Morales et al., 2003), lo que permite recopilar y situar en un continuo la información referente al propio participante y sobre su entorno, en este caso, el profesorado de EF durante su desempeño profesional (Navas, 2001).

Aunque, como advierten Hernández et al. (2006, p. 203), “toda mención o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad,

validez y objetividad”. Sobre el primer requisito, la confiabilidad, se trata de que la administración repetida en el mismo participante reporte los mismos resultados. Mientras que el segundo, de validez, refiere al grado en el que un instrumento mide el constructo que se desea investigar. En consecuencia, el instrumento en cuestión debe cumplir el objeto con el que fue diseñado. Por último, el cumplimiento de la objetividad, alude al grado de permeabilidad sobre la influencia de posibles sesgos que puedan tener los investigadores que lo aplican e interpretan. Por tanto, siguiendo los requisitos anteriormente descritos, se diseñó un instrumento cuantitativo auto-informado sobre el constructo del estrés laboral para el profesorado de EF de la enseñanza pública madrileña en torno a los hallazgos recabados por dos aportaciones:

- Una revisión sistemática de la bibliografía (Fernández y Buena, 2009; Harris et al., 2014; Roussos, 2011; Sáenz-López et al., 2020) en las bases de datos como *SPORTDiscus*, *Health Medline*, *ProQuest*, *PsycINFO*, *SCOPUS*, *ERIC*, *WoS*, *EBSCO host*, *DOAJ*, *SciELO*, *Dialnet*, *Dart Europe E-Theses*, *Teseo* y *Google Scholar*; con la finalidad de recopilar, analizar y sintetizar las publicaciones (comunicaciones, artículos, trabajos finales de carrera, máster y tesis doctorales) alojadas sobre la temática del estado de la cuestión (véase [III.2. HALLAZGOS EN INVESTIGACIONES CON TEMÁTICAS AFINES](#), pp. 188-212).
- Un estudio mediante entrevistas semiestructuradas con fines exploratorio e interpretativos en cuanto al estrés laboral de este colectivo profesional, correspondiente a la primera fase de la tesis con una aproximación cualitativa que se acaba de explicar en los epígrafes anteriores.

De esta forma, para el diseño del instrumento se elaboró una guía orientativa sobre su proceso de confección en la que se contemplaron dos acciones fundamentales (García et al., 2006; Rojas et al., 1998). Primeramente, se decidió establecer unos conjuntos de estudio a modo de bloques teóricos organizativos del constructo o variable en cuestión a medir, el estrés laboral. A partir de las dimensiones o contextos de contenido analizados cualitativamente en las entrevistas de la primera fase del estudio doctoral, se plantearon cinco áreas de conocimiento que configuraron los mencionados bloques teóricos de estudio (Tabla 20).

Tabla 20

Correspondencia teórico-conceptual entre contextos entrevistas y dimensiones de EPEL-PEF

CAE	DC EPEL-EF	Planteamiento teórico-conceptual
Administración	Administración educativa	Hace referencia a los estresores relacionados con organismos oficiales educativos y sus respectivas directrices legislativas: estabilidad laboral, promoción profesional, formación permanente, normativa curricular y apoyo de las instituciones administrativas.
	Condicionales laborales	Se refiere a las fuentes de estrés del contexto de trabajo en sus cuestiones ambientales, ergonómicas u organizativas: dotación de recursos, esfuerzo físico-emocional, inclemencias climatológicas, accidentes laborales e imposiciones profesionales.
Centro	Sobrecarga laboral	Alude a estresores cuyo origen se encuentra en una sobrecarga o conflictos de rol en las tareas encomendadas: ratios, tiempo limitado de trabajo, burocracia y requerimientos organizativos.
	Clima de centro	Todos aquellos estresores relacionados con las relaciones interpersonales e interacciones sociales con superiores, compañeros de centro o materia, y personal de administración y servicios: dificultades, conflictos, presiones o fracasos.
Aula	Alumnado y familias	Fuentes de estrés en el trabajo por el tratamiento cotidiano con el alumnado y sus familias: interrupciones, responsabilidades, disputas o desavenencias.

Nota. CAE=Contexto Análisis Entrevistas; DC=Dimensión Conceptual.

Esta decisión posibilitó dotar al instrumento de unas dimensiones conceptuales a modo de indicadores de análisis. Así, esta estructuración de contenido pentadimensional en formato de subescalas se efectuó con la doble finalidad de, por un lado, ayudar a la redacción de sus reactivos o preguntas agrupándolos por su afinidad conceptual y, por otro lado, facilitar los pasos de construcción posteriores tanto de validación de contenido o jueces expertos como de aplicación sobre una muestra piloto con fiabilidad temporal test-retest y validez aparente.

En relación con la redacción de las preguntas o reactivos del instrumento propio se sopesaron cuestiones como: tipología, orden, número y presentación de los ítems. En alusión a la tipología, se elaboraron a partir de las posibles situaciones o circunstancias que podrían causar estrés laboral en el trabajo o actividad profesional del profesorado de EF, empleándose para ello un lenguaje claro, preciso y cercano al colectivo profesional que se pretendía estudiar atendiendo a las siguientes premisas fundamentales: (1) sintaxis adecuada en los ítems para su mejor comprensión con referencia a un solo aspecto interrogado, (2) plantear preguntas neutras en lugar de proposiciones negativas para evitar posibles sesgos por respuestas de deseabilidad social, y (3) evitación de preguntas de

desgaste cognitivo e incómodas de índole personal. Además, en pos de facilitar su lectura, se recogieron al principio del instrumento unas instrucciones que introducían al profesorado de EF sobre que debían entender sobre estrés laboral (véase, “*Considere por estrés laboral cuando sufre estados de malestar, tensión o desgaste que son consecuencia de aspectos de su vida profesional que percibe como incómodos, no adecuados o incluso amenazantes*”).

En cuanto al correspondiente formato de respuestas se estableció una escala tipo *Likert* cerrada, siguiendo las referencias de Lozano y De la Fuente (2009) y Matas (2018) que aconsejan entre cinco y siete alternativas. En este caso, se decantó por una valoración graduada sobre cinco opciones, permitiendo registrar por parte del participante el nivel de intensidad percibido sobre situaciones estresantes laborales: 0 igual a “*nada de estrés*”, 1 igual a “*algo de estrés*”, 2 igual a “*moderado estrés*”, 3 igual a “*bastante estrés*” y 4 igual a “*máximo de estrés*”.

Sobre el orden de los ítems, se optó por una maquetación alternativa según su correspondiente dimensión temática o subescala. De esta manera, se intercalaron preguntas con áreas o bloques de conocimiento distintos con el propósito de asegurar la mayor validez de los resultados obtenidos (Abad et al., 2010; Harvatopoulos et al., 1992). Asimismo, del número total de ítems en la escala, se sopesó redactar los suficientes para que todas las dimensiones teórico-conceptuales o subescalas estuvieran representadas equilibradamente, aun siendo conscientes que sufrirían modificaciones de mejora por adicción o supresión en la versión definitiva. Como advierten Morales et al. (2003): “no hay un número óptimo, pero a mayor número inicial más probabilidades de encontrar un conjunto de ítems definitivos con una fiabilidad suficiente” (p. 54).

Al final, se tuvo la intención de otorgar a la escala propia una apariencia atractiva, sin recargarla ni tampoco comprimirla. Como producción de todo este diseño descrito, se construyó un instrumento con una versión inicial o primitiva de punto de partida configurado por un total de 28 reactivos (véase [ANEXO IV](#), pp. 565-571).

(2) Validación de contenido por panel de jueces expertos

En palabras de Pérez et al. (2009): “la fiabilidad aparece íntimamente ligada a la validez de contenido del instrumento” (p. 152). Concretamente, una modalidad de validación que se fundamenta a través de un procedimiento racional y reflexivo en el que se

plasma una correspondencia entre los ítems de la escala y el objetivo de construcción: cuantificar la percepción del estrés laboral en el profesorado de EF. Para Fox (1981, p. 421): “un instrumento tiene validez de contenido si se puede razonar que mide lo que pretende medir porque existe una base lógica”. Ruiz (2002) también afirma que “la validez de contenido se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo que se desea medir” (p. 75). En consecuencia, autores como Casas et al. (2006) nos proponen el consenso o juicio de críticos expertos como un procedimiento para abordar esta tipología de validez. A este respecto, Bisquerra (2004) propone: “se seleccionan un grupo de personas en la materia que se pretende estudiar y se les plantea una serie de cuestiones en cuanto al contenido del cuestionario y a su estructura” (p. 243).

Por ello, una vez diseñada la versión inicial o primitiva del instrumento se utilizó un panel de expertos (Bulger y Housner, 2007; Escobar y Cuervo, 2008; Latiesa, 2003) con el propósito de alcanzar la validez de contenido del instrumento. Es decir, corroborar el grado en que el conjunto de los ítems de la escala representaba el constructo investigado y si cada ítem de forma independiente tenía relación con la temática de estudio. De acuerdo con Castejón (2007): “el juicio experto, la intuición de las personas que tienen una larga y contrastada experiencia, puede resultar más enriquecedora que unos simples datos” (p. 81).

Este citado panel de expertos estuvo compuesto por un total de 11 jueces, acogándose a las orientaciones de autores como Bulger y Housner (2007) que recomiendan que “no sea inferior a diez ni superior a 30 panelistas” (p. 59). Como propone Landeta (1999), el margen de mejora se minimiza a partir de 20 expertos sin compensarse la inversión de coste ni tiempo de trabajo. Por tanto, se consideró un número adecuado de especialistas que aseguraban diversidad e independencia entre las opiniones y juicios recabados (Alaminos y Castejón, 2006; Dubé, 2008).

Así, en relación con la selección de expertos para el panel (Tabla 21), se tuvieron en cuenta los siguientes requisitos previos de participación: (a) poseer el rango académico de doctor en la disciplina, (b) docente acreditado de la enseñanza universitaria, y (c) amplia trayectoria investigadora en el ámbito de la EF con publicaciones nacionales e internacionales indexadas en el *Journal Citation Reports* o *SCImago Journal Rank*. En palabras de Escobar y Cuervo (2008, p. 29): “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”.

Tabla 21

Panel de jueces expertos en la validación de contenido

Jueces	Sexo	Fecha valoración	Institución docente superior
Experto 1	H	20-03-2017	Universidad Autónoma de Madrid
Experto 2	M	30-04-2017	Universidad Complutense de Madrid
Experto 3	H	01-05-2017	Universidad Autónoma de Madrid
Experto 4	M	04-05-2017	Universidad Complutense de Madrid
Experto 5	M	05-05-2017	Universidad Autónoma de Madrid
Experto 6	H	06-07-2017	Universidad Autónoma de Madrid
Experto 7	H	09-07-2017	Universidad de Vigo
Experto 8	M	09-07-2017	Universidad Complutense de Madrid
Experto 9	H	14-07-2017	Universidad Complutense de Madrid
Experto 10	H	20-07-2017	Universidad de Jaén
Experto 11	M	14-09-2017	Universidad Autónoma de Madrid

Nota. H=Hombre; M=Mujer.

Una vez seleccionados, se les invitó personalmente a participar en calidad de especialistas en la materia mediante la estrategia de agregación individual, es decir, sin tener contacto directo entre ellos (Escobar y Cuervo, 2008). Para poner en acción a este panel de jueces expertos, se les facilitó una planilla de valoración de contenido a modo de protocolo de evaluación, donde se les adjuntaba la versión inicial u originaria de la EPEL-PEF que recibiría el profesorado de EF consultado, junto a una carta informativa sobre el fin y las tareas específicas de su colaboración (véase [ANEXO IV](#), pp. 565-571).

En particular, se les solicitó que valorasen mediante sus impresiones o apreciaciones cada una de las cinco dimensiones o bloques teórico-conceptuales del instrumento primitivo a través de nueve interrogantes abiertos: (a) una primera pregunta sobre la introducción, definición de estrés y escala de medida empleada), (b) de la segunda a la sexta pregunta fueron cuestiones acerca de la modificación, supresión o incorporación de ítems, (c) una séptima pregunta con sugerencias en cuanto a la denominación del instrumento, (d) una octava pregunta en cuanto al agrupamiento de los ítems con la estructura de dimensiones propuesta, y (e) la novena pregunta, a modo de cierre, cualquier comentario o sugerencia relevante que quisieran aportar. A través de esta metodología de análisis para EPEL-PEF, los jueces expertos del panel tuvieron la oportunidad de eliminar,

modificar o añadir con total libertad cualquier aspecto tanto de contenido como de formato que considerasen oportuno.

Tras las respuestas recibidas por parte de los jueces expertos (véase [ANEXO V](#), pp. 572-576), se procedió al análisis de contenido de sus juicios críticos por parte del doctorando y directores de tesis (Gibbs, 2012; Izcarra, 2014) con el objeto de consensuar y depurar el proceso de elaboración-validación del instrumento de confección propia. Este análisis consistió en evaluar principalmente la aceptabilidad de las propuestas de mejora según los argumentos aportados por cada uno de los jueces, siendo en su mayoría aportaciones que reflejaron la adecuada rigurosidad del instrumento elaborado. En síntesis, mediante la retroalimentación recabada del panel de jueces expertos, se llevaron a cabo los siguientes cambios de cara a la construcción en la escala definitiva (véase, tal y como se ha indicado, [ANEXO I](#), pp. 547-549):

- Repaso de sintaxis, ortografía y puntuación en pos de atender, por un lado, a un lenguaje no sexista en cuestiones de género (ítems 17 y 23), y por otro, solventar errores tipográficos detectados (ítem 4).
- Revisión en la redacción de algunos ítems para mejorar la comprensión de la escala (ítems 1, 6, 12, 13, 21, 25, 28, 29 y 31).
- Modificación (ítems 2, 5, 15 y 27), diversificación (ítems 8, 18 y 32) y creación (ítems 23 y 30) de determinados ítems con un diseño final de 32 elementos para la estructura de cinco dimensiones (solamente cambio en la denominación de “tipología del alumnado y sus familias” por “alumnado y familias”).
- Variación de la escala de respuesta numérica de tipo *Likert* con valores de 1 a 5 puntos con la intención de armonizarla con el resto de escalas e instrumentos de la segunda fase del estudio de la tesis doctoral.

(3) Aplicación piloto con fiabilidad de estabilidad temporal y validez aparente

En consecuencia, tras el proceso de valoración de los jueces expertos, la versión final del instrumento fue sometida a un pilotaje con el propósito de verificar su idoneidad al objetivo de la investigación (véase del [ANEXO VI al VII](#), pp. 577-578). Autores como Abascal y Grande (2005), Bisquerra (2004), o Díaz de Rada (2009) entre otros, apuntan

que la prueba piloto de un instrumento de investigación busca averiguar la adecuación de las preguntas planteadas y comprobar la codificación de sus respuestas para el posterior tratamiento de los datos. Como señalan, Thomas y Nelson (2007, p. 195): “se busca una validez que hace referencia a la seguridad en la interpretación de una prueba, el aspecto más importante en la medición” (p. 195), o siguiendo a Pérez et al. (2009): “con los datos suministrados por la aplicación piloto podemos determinar los niveles de fiabilidad y validez de la prueba” (p. 38).

Por ello, la prueba piloto del instrumento tenía como objetivos fundamentales en esta fase del estudio: (1) examinar la fiabilidad, (2) corregir posibles ambigüedades en los términos usados, (3) revisar la redacción definitiva valorando la estructura gramatical, (4) eliminar preguntas superfluas incorporando nuevos ítems o reactivos transcendentales si se estimaba necesario, (5) conocer el posible rechazo o resistencia hacia algunas preguntas, y (6) sopesar la duración a la hora de cumplimentarlo al estar dentro de lo aceptable o fatigaba. Por consiguiente, se efectuó un pilotaje test-retest mediante un muestro incidental donde participaron un total de 59 docentes de EF de centros educativos públicos de la CAM (Tabla 22).

Tabla 22

Características de la muestra piloto

Etapa educativa	Total	Sexo	
		Hombres	Mujeres
Educación Primaria	40,7 (24)	42,8 (15)	37,8 (9)
ESO	40,7 (24)	37,1 (13)	45,8 (11)
ESO-Bachillerato	18,6 (11)	20,1 (7)	16,6 (4)
Total	100 (59)	59,3 (35)	40,7 (24)

Nota. ESO=Educación Secundaria Obligatoria; % (n).

De acuerdo con Bisquerra (2004, p. 243), “para la realización de la prueba piloto no suele ser necesario utilizar muestras representativas, por lo que suelen emplearse técnicas de muestro no probabilístico”, o siguiendo las indicaciones de Morales et al. (2003, p. 65), “el número de sujetos debe de ser al menos el doble del número de ítems”, a la aplicación piloto de los 32 ítems del instrumento le corresponderían en torno a 64 potenciales participantes. Por ende, el tamaño muestral de la prueba piloto ($n=59$) fue considerado aceptable por situarse próximo a esa cuota. Ante todo, lo que se pretendía en el pilotaje era ajustar el diseño de este instrumento de elaboración propia con la intención de ser administrado posteriormente en una población de estudio mayor (Hernández et al., 2006).

A través de una carta informativa se invitó a los participantes del pilotaje a colaborar de forma voluntaria y anónima, explicándoles el contexto del estudio y procedimiento de actuación para responder a la escala. Además, se les solicitó en el pilotaje como variables de control, información relativa al sexo (hombre o mujer), la experiencia docente en años ($13,81 \pm 9,72$) y la etapa educativa de trabajo (EP, ESO o Bachillerato). Para este proceso la cumplimentación de la escala propia se efectuó de manera auto-administrada y en dos mediciones independientes con al menos diez días de diferencia con la finalidad de corroborar la estabilidad mediante la correlación de puntuaciones obtenidas en la primera y segunda sesión o toma de administración (Thomas y Nelson, 2007). El tiempo estimado de cumplimentación de la escala osciló en torno a 7 minutos aproximadamente.

Asimismo, en la segunda toma a los participantes se les requería su valoración general mediante preguntas abiertas en cuestiones de claridad y suficiencia de ítems, además de cualquier observación libre y pertinente que desearan realizar sobre el instrumento (véase [ANEXO VI](#), p. 577). En definitiva, una “validez aparente donde el instrumento cumple la función para la cual fue diseñado” (León y Montero, 2015, p. 89). Según Pérez et al. (2009), esta validez aparente o didáctica hace referencia a la impresión que causa en los participantes el instrumento una vez ya construido, alusiones a tener muy en cuenta a la hora de alcanzar una alta participación y tasa de respuesta válida en su aplicación masiva o generalizada. Con todo ello, se procedió a verificar la calidad psicométrica del instrumento con la ayuda del programa informático *IBM SPSS Statistics 26*. Esta se llevó a cabo examinando la fiabilidad temporal, es decir, la exactitud y constancia de un instrumento cuando mide con la misma precisión en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones similares (Cohen y Swerdlik, 2001; Sánchez y Martínez, 2008).

Particularmente, se calculó la estabilidad temporal en las dos mediciones realizadas tanto para las dimensiones teórico-conceptuales de la estructura propuesta como la escala al completo con su totalidad de ítems (Koo y Li, 2016). Tal y como recoge la Tabla 23 esta consistencia de estabilidad temporal, test-retest, se examinó a través del *Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI)*. En cada una de las dimensiones o subescalas propuestas, de mayor a menor índice, se alcanzaron los siguientes valores: alumnado y familias (0,943), administración educativa (0,935), condiciones laborales (0,931), clima de centro (0,914) y sobrecarga laboral (0,912). Por su parte, el cálculo del sumatorio de los 32 ítems o

reactivos reportó un resultado sobre el CCI de 0,938. Según autores como Cicchetti (1994), Sánchez (2010) o Pardo et al. (2009 y 2010), valores en el CCI inferiores a 0,40 se consideran pobres, entre 0,40-0,59 aceptables, entre 0,60-0,74 buenos, y por encima o iguales a 0,75 excelentes.

Tabla 23

Análisis de estabilidad temporal de EPEL-PEF

Escala/Dimensiones	Ítems	CCI
Escala de Percepción de Estrés Laboral del PEF	Totalidad	0,938
Administración educativa	1, 6, 11, 16, 21, 26, 30	0,935
Sobrecarga laboral	2, 7, 12, 17, 22	0,912
Condiciones laborales	3, 8, 13, 18, 23, 27, 31, 32	0,931
Alumnado y familias	4, 9, 14, 24, 28	0,943
Clima de centro	5, 10, 15, 20, 25, 29	0,914

Nota. CCI=Coeficiente de Correlación Intraclase.

Por consiguiente, los valores obtenidos por la escala fueron indicativos de una alta fiabilidad test-retest. Por último, cabe mencionar la valoración positiva que declararon los participantes del pilotaje en cuanto a la claridad, suficiencia y comprensión de la escala confeccionada, aportando explicaciones abiertas y enriquecedoras que fueron sometidas a un análisis de contenido por parte del doctorando y directores de la tesis con el fin de seguir mejorando el instrumento. A continuación, a modo de ejemplo, del profesorado pilotado se aportan algunos testimonios e impresiones ilustrativas tanto positivamente favorables como aspectos a contemplar (Tabla 24). En definitiva, la EPEL-PEF mostró una fiabilidad muy aceptable (véase [ANEXO VII](#), p. 578). Si bien es cierto, como última decisión de confección, se optó por eliminar el ítem número 31 (“El hecho de tener que vestir en chándal cuando acudo al centro de trabajo”) al corroborarse que no discriminaba adecuadamente y su supresión no comprometía la fiabilidad de la escala.

Tabla 24

Ejemplo de valoración general cualitativa de la muestra piloto sobre EPEL-PEF

	Positivas a favor	En pos de contemplar
Claridad	<i>Sí, todas las preguntas planteadas son claras y reflejan las situaciones cotidianas a la que nos exponemos los docentes día a día (Primaria, hombre, 3 años de experiencia).</i>	<i>Alguna pregunta no creo que sea de estrés lo que nos sugiere sino otro tipo de sentimiento, como 10 y 26 (Secundaria, mujer, 10 años de experiencia).</i>

Suficiencia	<p><i>No, en un principio no añadiría nada creo que es un test bastante completo (Primaria, hombre, 13 años de experiencia).</i></p>	<p><i>En la pregunta 17 añadiría la función de tutoría, incluso haría una pregunta específica sobre ella. Es una función que requiere un altísimo grado de responsabilidad y genera un elevado nivel de estrés debido a la gran cantidad de tareas que conlleva, sobre todo si el grupo pertenece a los primeros cursos y/o existe un alumnado con diferentes tipos de problemáticas (Secundaria, hombre, 5 años de experiencia).</i></p>
Comprensión	<p><i>Creo que la escala resume bastante los ítems que pueden generar estrés teniendo en cuenta los diversos factores con los que estamos en contacto cada día (Primaria, mujer, 4 años de experiencia).</i></p>	<p><i>Quizás algunas de las cuestiones me producen enfado o impotencia además de estrés. Pero considero que, en general, el cuestionario es muy completo y que es una forma bastante clara de valorar nuestro estrés laboral (Primaria, mujer, 11 años de experiencia).</i></p>
Observaciones	<p><i>Me parece correcta e incluso interesante para conocerse a uno mismo realizando estas preguntas (Primaria, hombre, 1 año de experiencia).</i></p>	<p><i>Creo que añade estrés al profesorado la cultura organizacional que se tiene en los centros de Secundaria. Falta de cultura de trabajo en equipo (en los Centros, no en el Departamento de EF), falta de compartir el éxito, de llegar a acuerdos. Todavía la cultural del individualismo es la vigente, falta mucho por hacer. Finalmente, por experiencia advierto que se ha recogido alguna pregunta específica sobre nuestra intervención con grupos disruptivos de dinámicas complicadas donde el comportamiento asocial sí que genera mucho estrés puesto que siempre tenemos grupos que sí que generan gran estrés (Secundaria, hombre, 25 años de experiencia).</i></p>

IV.4.2.2. Escalas y cuestionarios

A continuación, conforme a su orden de administración, se emplearon los siguientes instrumentos de medida validados y contextualizados para los docentes en el ámbito laboral-profesional del sistema educativo español. Asimismo, investigaciones previas han confirmado mediante consistencia interna por *Alfa de Cronbach* (α) su adecuada fiabilidad (Drost, 2011). A modo de síntesis, la siguiente Tabla 25 expone cada uno de los instrumentos de medida del epígrafe con su respectiva variable de interés.

Tabla 25

Variable de estudio e instrumento auto-informado utilizado

Variables y dimensiones	Instrumento auto-informado
Estrés Laboral Administración educativa, sobrecarga laboral, condiciones laborales, alumnado y familias, y clima de centro	Escala de Percepción de Estrés Laboral del PEF (elaboración propia)
Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas Autonomía, competencia y relación	<i>Psychological Need Thwarting Scale</i> (Sánchez, 2014)
Desgaste Profesional o Burnout Agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional	<i>Maslach Burnout Inventory Educators</i> (Ferrando y Pérez, 1996)
Ilusión por el Trabajo o Engagement Vigor, absorción y dedicación	<i>Utrecht Work Engagement Scale</i> (Salanova y Schaufeli, 2009)
Intención de Abandono de la Profesión	Cuestionario de Intención de Abandono de la Profesión (Martínez et al., 2009)
Perfil Sociodemográfico y Profesional Sociodemográfico, características centro, y situación y trayectoria profesional	Cuestionario Sociodemográfico y Profesional (elaboración propia)

Nota. PEF=Profesorado de Educación Física.

(1) ESCALA DE PERCEPCIÓN DE ESTRÉS LABORAL DEL PROFESORADO DE EF (EPEL-PEF)

Como se acaba de explicar en la sección anterior, fue una escala de elaboración propia que complementa las posibles limitaciones como método de recogida de información de las entrevistas llevadas a cabo durante la primera fase de este estudio doctoral, y con el propósito de medir la magnitud de uno de nuestros constructos de estudio: percepción del estrés laboral en el profesorado de EF. En concreto, el grado de desgaste, tensión o malestar que le provocan al profesorado de EF en su vida profesional

situaciones o hechos que se presentan como posibles desencadenantes de estrés laboral a través de una escala de respuesta de cinco puntos (1 = *nada de estrés* y 5 = *máximo de estrés*), siendo un instrumento configurado por 31 ítems agrupados en torno a cinco dimensiones teórico-conceptuales a modo de subescalas:

(a) *Administración educativa*, con siete ítems (1, 6, 11, 16, 21, 26 y 30).

(b) *Sobrecarga laboral*, con cinco ítems (2, 7, 12, 17 y 22).

(c) *Condiciones laborales*, con siete ítems (3, 8, 13, 18, 23, 27 y 31).

(d) *Alumnado y familias*, con seis ítems (4, 9, 14, 19, 24 y 28).

(e) *Clima de centro*, con seis ítems (5, 10, 15, 20, 25 y 29).

(2) ESCALA DE FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS: AUTONOMÍA, COMPETENCIA Y RELACIÓN (*Psychological Need Thwarting Scale*, PNTS).

Se trata de un instrumento adaptado al contexto español y utilizado con profesorado de EF en estudios anteriores con $\alpha=0,88$ en frustración de autonomía, $\alpha=0,85$ en frustración de competencia y $\alpha=0,81$ en frustración de relaciones (Bartholomew et al., 2014; Cuevas et al., 2015; Sánchez, 2014; Sánchez et al., 2014). Esta escala permite evaluar el grado en el que este colectivo percibe durante el trabajo su frustración en cuanto a sus NPB de autonomía, competencia y relación, concibiéndose necesidad como una sensación de carácter energético e imprescindible y, por consiguiente, básica y fundamental para un funcionamiento óptimo que contribuye al bienestar general en cualquier ámbito laboral.

Así, mayores puntuaciones en este instrumento indican más nivel de frustración de las citadas necesidades, percibiéndose como una obstrucción activa en un contexto de desarrollo para el trabajo: falta de autonomía, baja competencia y mala relación. A modo de ejemplificación, se recoge la escala al completo que ha sido aplicada en la investigación, la cual está compuesta por un total de 12 ítems con una estructura de tres factores (4 preguntas por cada factor) y precedida por la frase inicial: “*En mi ambiente de trabajo...*”, recogiendo a su vez una escala de respuesta de 1 a 5 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo* y 5 = *totalmente de acuerdo*):

- (a) *Frustración de autonomía*, con cuatro ítems (1, 4, 7 y 10). Se refiere al sentimiento de que el trabajador regula su propia conducta. Por ejemplo, sintiendo que decide acerca de sus propios actos basándose en la elección y voluntad propias, y expresando libremente ideas y opiniones sin presiones externas.
- (b) *Frustración de competencia*, con cuatro ítems (2, 5, 8 y 11). Alude a la necesidad de producir los resultados esperados e intentar prevenir los no deseados, en el sentido de sentirse hábil y eficaz en las tareas desempeñadas, demostrando las propias habilidades y capacidades.
- (c) *Frustración de relación*, con cuatro ítems (3, 6, 9 y 12). Contempla la necesidad de sentirse en buena sintonía con los demás, ser aceptado por las personas del entorno y vinculado positivamente en el grupo social de pertenencia.

(3) CUESTIONARIO DE DESGASTE PROFESIONAL O BURNOUT EN DOCENTES (*Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*, MBI-ES)

Se ha utilizado la adaptación española de Ferrando y Pérez (1996) sobre la versión original de (Maslach y Jackson, 1986), contextualizada a los profesionales de la educación con $\alpha=0,90$ en agotamiento emocional, $\alpha=0,79$ en despersonalización y $\alpha=0,71$ en realización profesional; tratándose de una escala para medir el síndrome de burnout que evalúa el señalado síndrome en torno a su modelo de tres dimensiones: agotamiento emocional (9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización profesional (8 ítems). Se basa en 22 ítems contestados sobre una escala de tipo *Likert* de 7 grados con categorías de frecuencia que van desde 0 (*nunca*) a 6 (*todos los días*), recogiendo afirmaciones sobre pensamientos, sentimientos, emociones y conductas del profesorado relacionados con su trabajo.

Se considera que el profesional de la docencia presenta mayor burnout cuando informa altas puntuaciones en alguna o las dos dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización y bajas puntuaciones en la dimensión de realización profesional por su redacción inversa, aunque también existen unos valores de corte a través de las

puntuaciones directas para corroborar niveles de desgaste laboral en el trabajador (Gil-Monte y Peiró, 2000). A saber:

- (a) *Agotamiento emocional*, con nueve ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20). Valora la vivencia de sentirse exhausto y fatigado por las demandas del trabajo. La puntuación máxima de la subescala es de 54 puntos, siendo directamente proporcional a la intensidad del síndrome.
- (b) *Despersonalización*, con cinco ítems (5, 10, 11, 15 y 22). Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes impersonales de distanciamiento, frialdad e insensibilidad hacia las personas del entorno laboral (alumnado, compañeros y familias). La puntuación máxima de la subescala es de 30 puntos, siendo directamente proporcional a la intensidad del síndrome.
- (c) *Realización profesional*, con ocho ítems negativos (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21). Valora los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. La puntuación máxima de la subescala es de 48 puntos, siendo inversamente proporcional a la intensidad del síndrome.

(4) CUESTIONARIO DE ILUSIÓN POR EL TRABAJO (*Utrecht Work Engagement Scale, UWES*)

Se ha empleado su versión breve (Schaufeli et al., 2006), concretamente la adaptación española para profesionales de la enseñanza de Salanova y Schaufeli (2009) con $\alpha=0,72$ en vigor, $\alpha=0,77$ en absorción y $\alpha=0,84$ en dedicación. Se trata de una escala para evaluar el constructo de engagement a través de la ilusión mostrada por el profesional hacia su propio trabajo. La escala valora el constructo a través de su modelo tridimensional: vigor (3 ítems), absorción (3 ítems) y dedicación (3 ítems). Consta de un total de 9 ítems, a través de una escala de tipo Likert de 7 grados (0 = *nunca* y 6 = *siempre*). La máxima puntuación en cada subescala corresponde a 18 puntos (Schaufeli y Bakker, 2003).

El docente debe responder a los enunciados o ítems que le sugieren sensaciones, emociones y conductas relacionadas con tu trabajo en la enseñanza. La interpretación de los resultados puede llevarse a cabo de forma independiente por cada una de las dimensiones, o sumando la puntuación total de todas ellas, aunque autores como Salanova

et al. (2005) aportan un baremo normativo con puntos de corte para cada una de las subescalas. Se ven las tres dimensiones:

- (a) *Vigor*, con tres ítems (1, 2 y 5). Valora los niveles de energía y resistencia físico-mental mientras se trabaja, así como el deseo de persistir en el mismo invirtiendo esfuerzos a pesar de las dificultades y complicaciones.
- (b) *Absorción*, con tres ítems (3, 4 y 7). Valora el grado de concentración y conexión cuando se está inmerso en las tareas laborales, dificultad de desconectar por el disfrute que se está experimentando.
- (c) *Dedicación*, con tres ítems (6, 8 y 9). Valora el grado de implicación por el trabajo, relacionado con las sensaciones de entusiasmo, reto e identificación.

(5) CUESTIONARIO DE INTENCIÓN DE ABANDONO DE LA PROFESIÓN (CIAP)

Este cuestionario sobre intenciones de abandono laboral ha sido desarrollado con el propósito de comprobar los deseos e intenciones de abandonar o retirarse voluntariamente de la profesión (Gálvez, 2007). Ha sido utilizado en distintas muestras profesionales, entre ellas el ámbito o contexto educativo con $\alpha=0,80$ a nivel global (Martínez et al., 2009). Desde nuestro estudio, se ha contextualizado hacia los profesionales de la EF. Compuesto por un total de cuatro ítems cuenta con una escala de respuesta tipo *Likert* de 1 “*totalmente en desacuerdo*” a 4 “*totalmente de acuerdo*”.

(6) CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EF (cuestionario de elaboración propia)

Se ha confeccionado este cuestionario con el propósito de contemplar toda la información posible sobre el perfil sociodemográfico y profesional del profesorado de EF participante. Se configuró con total de 24 preguntas en torno a tres bloques de información: (a) *datos sociodemográficos*, (b) *características del centro de trabajo*, y (c) *situación y trayectoria profesional*. Se recogen tanto respuestas cerradas por variables nominales como categorías abiertas.

IV.4.3. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de los datos es un procedimiento de especial consideración en cualquier estudio empírico junto a sus respectivos instrumentos de medida. Como aluden León y Montero (2015, p. 77): “son un capítulo clave del proceso de investigación para ayudar a dejar constancia de las distintas manifestaciones de lo humano”. Sobre la técnica de recogida de datos e instrumentos de medida empleados se utilizó una batería compuesta por cuatro escalas y dos cuestionarios auto-administrados telemáticamente (véase como se ha señalado anteriormente, [ANEXO I](#), pp. 545-560). En esta modalidad de registro de la información, el participante recibe las pruebas en cuestión junto a unas instrucciones y carta de presentación que deberá cumplimentar en ausencia del aplicador o administrador (García-Ferrando et al., 2015).

Este carácter autoadministrado (Blaxter et al., 2000) permitió conocer qué opinaban, pensaban o sentían los participantes de esta etapa del estudio mediante ítems y cuestiones que podían responderse sin la intervención directa del investigador principal de la tesis. Según Grasso (2006) o Latorre et al. (2003), al prescindirse de la figura del aplicador de los instrumentos con esta modalidad auto-administrada cabe la posibilidad de distribuirse tanto personalmente como por correo postal o mediante correo electrónico entre los posibles participantes. Para la utilización de este procedimiento en la recogida de datos online, la administración de las mencionadas escalas y cuestionarios se llevó a cabo de forma telemática vía e-mail. Tal y como sugieren autores como Casas et al. (2003a, 2003b), García-Ferrando (2001) o Heinemann (2003), entre otros, este procedimiento de aplicación, a pesar de su posible bajo índice de respuestas, ofrece potenciales ventajas y virtudes: (a) alcanzar porcentajes más elevados de población de estudio, (b) eliminar posibles sesgos por interacción aplicador-participante, (c) flexibilidad a la hora de cumplimentar los instrumentos, y sobre todo, (d) menor coste temporal, organizativo y económico.

Por consiguiente, la fase de recogida de información o trabajo de campo tuvo un corte transversal (Alvira, 2004; García-Ferrando, 2001), prolongándose durante un periodo único en el tiempo de nueve meses con una duración desde abril hasta diciembre durante el año 2018. Así, se facilitó una recolección de los datos por parte del profesorado de EF participante durante un periodo escolar variable y diverso en cuanto a la percepción de las variables investigadas (Hembling y Gilliland, 1981; Kinnunen, 1988; Kinnunen y Leskinen, 1989; Travers y Cooper, 1994). En el indicado espacio temporal, a través del

método de autoadministración descrito anteriormente, a los potenciales centros educativos participantes se les envió masivamente al correo electrónico institucional (e-mail con dominio @educa.madrid.org), el conjunto o batería de escalas y cuestionarios seleccionados. Como se indicó en el apartado anterior, esta información se consiguió a través del acceso libre de los servicios educativos del portal escolar de la CAM. Esta base de datos oficial y pública contiene con vigencia y exactitud, las aludidas direcciones de correo electrónico, asegurándose de esta forma que la remisión de los instrumentos se efectuó con adecuada calidad y sin incidencias notables a reseñar.

Siguiendo las directrices propuestas por Hewson (2015), para la recogida de información a través de Internet con el envío de las escalas y cuestionarios online se adjuntó una carta de presentación e invitación sobre el estudio dirigida al Equipo Directivo de la institución escolar en cuestión. A modo de pre-notificación (Díaz de Rada, 2000), se solicitaba su ayuda a la hora de transmitir al profesorado de EF de su centro educativo toda la información de colaboración para la investigación. Este rol de los transmisores (Monistrol, 2007), posibilitó el acceso a la muestra participante y, por consiguiente, la obtención de los hallazgos correspondientes a esta segunda fase cuantitativa del estudio doctoral (véase del [ANEXO VIII al XIII](#), pp. 579-596).

Asimismo, se optó por no solicitar la identificación del centro de trabajo, evitando de esta manera una posible disminución en la tasa de respuesta de los participantes, tradicionalmente baja ante preocupaciones que surgen por cuestiones de deseabilidad social (Informe Cisneros IX, 2006; Rodríguez y Fernández, 2015; Vicente de Vera y Gabari, 2019). Atendiendo de nuevo a las orientaciones de Casas et al. (2003a, 2003b) sobre la administración generalizada de este procedimiento, se tuvieron en cuenta consideraciones respecto a la maquetación: estilo llamativo y atractivo, redacción de las preguntas de forma clara y sencilla, y diferenciación por partes de los instrumentos en pos de facilitar su comprensión. A su vez, se cuidaron aspectos tales como: presentación, agradecimiento, seguimiento y recordatorio de participación (véase [ANEXO I](#), pp. 545-546).

Igualmente, la utilización de listas de distribución en paquetes de 50 correos como máximo por áreas geográficas territoriales (capital, norte, este, sur y oeste) facilitó en gran medida la logística de este trabajo de campo. Todo ello, con la intención de asegurarse la mayor tasa de respuesta de los participantes (Azofra, 1999; Bosch y Torrente, 1993). Sobre el tiempo preciso de cumplimentación para la batería de escalas y cuestionarios, se estimó en un intervalo de 15 a 20 minutos aproximadamente. Ante todo, se buscó un equilibrio de

duración óptimo que garantizase respuestas meditadas con la suficiente tranquilidad sobre el objeto de la investigación, evitándose en la medida de lo posible la impulsividad en las contestaciones, la fatiga o el cansancio durante su cumplimentación ya fuera por cuestiones de azar o simplemente para finalizar lo antes posible. En este sentido, se tomó la decisión de que la maquetación y administración de los instrumentos fuera mediante la herramienta de *Google Forms* (Figura 28).

Figura 28

Presentación de instrumentos con Google Forms

The image shows a Google Form interface. At the top, the logo of the Universidad Autónoma de Madrid (UAM) is displayed in green and blue. The title of the form is 'BIENESTAR DOCENTE EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN LA COMUNIDAD DE MADRID'. Below the title, there is a greeting: 'Estimada compañera, estimado compañero de Educación Física:'. The main body of the form contains the following text: 'El cuestionario que te adjuntamos a continuación forma parte de un proyecto de investigación que estamos llevando a cabo desde la Universidad Autónoma de Madrid, con el fin de estudiar el Bienestar Docente en el Profesorado de Educación Física que imparte docencia en algún curso de enseñanza obligatoria, en centros públicos de la Comunidad de Madrid. Tu participación no te llevará demasiado tiempo (en torno a 15-20 minutos aproximadamente) y los datos que te solicitamos serán usados exclusivamente por los investigadores, salvaguardando tu anonimato y confidencialidad. Los resultados del estudio serán publicados como datos grupales estadísticos y no individuales, siendo parte de un trabajo de Tesis Doctoral. Además, una vez finalizado el estudio, nos'.

Esta aplicación permitió responder a los participantes vía telemática, recogiendo en la batería confeccionada ítems y preguntas de distinta naturaleza: cerradas, abiertas, valoración de tipo *Likert* y elección uni-múltiple respuesta. Su utilización ha otorgado a nuestros instrumentos un carácter auto-cumplimentado online por los participantes, permitiéndonos importar directamente los resultados obtenidos al procesador de cálculo *Microsoft Office Excel* mediante la aplicación de almacenamiento *Google Drive*. A su vez, la alternativa de obligatoriedad en la cumplimentación para los ítems de las escalas y preguntas de los cuestionarios permitió que ningún participante fuera descartado por inconsistencia en la respuesta o dato incompleto, incluyéndose también la opción de “Otra/o” y posibilitando cualquier tipo de particularidad en las contestaciones registradas. Por último, esta prestación posibilitó la transferencia de la base de datos generada al *software IBM SPSS Statistics 26*, programa informático con el que finalmente se realizó su posterior análisis estadístico.

IV.4.4. PARTICIPANTES: ESTRUCTURA SOCIODEMOGRÁFICA

Siguiendo nuevamente a León y Montero (2015) se puede conceptualizar población de estudio como el conjunto del cual se quiere conocer su opinión. Sin embargo, la muestra hace referencia al subconjunto de individuos seleccionados de la misma (Corbetta, 2003; Rojas et al., 1998). Igualmente Murillo y Martínez-Garrido (2012), para la investigación socioeducativa indican “población al conjunto de elementos (centros escolares o sujetos) sobre los que se observa un carácter o cualidad que se quiere generalizar, mientras que muestra es el número de elementos extraídos de ella que nos generan los datos” (p. 39). En consecuencia, si deseamos minimizar los posibles errores muestrales, será condición definir el universo de estudio basándose en un determinado contexto poblacional y, a su vez, delimitar sus correspondientes sujetos participantes (García-Ferrando et al., 2015).

Para el caso concreto de esta segunda fase de investigación empírica de la tesis, primeramente, la población objeto de estudio quedó delimitada por los docentes que impartían el área curricular de EF en la red de enseñanza pública de la CAM. A tal efecto, el marco poblacional estaba configurado por los docentes de esta especialidad integrados en la Consejería de Educación de esta comunidad autónoma, es decir, funcionarios de carrera e interinos del Cuerpo de Maestros (0597) y Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Bachillerato (0590). Esta decisión metodológica fue tomada por las siguientes justificaciones: (a) acotar el marco poblacional del estudio, evitando la disparidad existente en cuanto a las condiciones laborales de los centros concertados y privados, (b) centrar el trabajo empírico en el colectivo profesional del funcionariado debido al conocimiento y experiencia por su pertenencia al mismo del doctorando, y (c) analizar la realidad educativa laboral en la citada región como un derecho de los empleados públicos.

Una vez delimitada la población de estudio, se consideró necesario establecer un tamaño muestral y procedimiento de muestreo que permitiese la generalización de los resultados obtenidos (Alaminos, 1998). Sobre el tamaño de la muestra, como subconjunto del colectivo profesional investigado, inicialmente se contactó con los organismos educativos oficiales para conocer la totalidad de docentes pertenecientes a la administración pública madrileña. Sin embargo, atendiendo a la sensibilidad y la protección sobre la información requerida, la petición solicitada a tal efecto no pudo ser tramitada. Por contra, se facilitó el listado de centros educativos públicos mediante el

acceso libre y en abierto de la web informativa sobre los servicios educativos del portal escolar [“Personal+Educación de la Comunidad de Madrid”](#).

A través de este recurso se pudo obtener información muy valiosa que fue empleada en el procedimiento de muestreo sobre los posibles centros participantes: titularidad, opciones de enseñanza, ubicación geográfica territorial y cuenta de correo electrónico institucional. Por todo ello, como estrategia alternativa, se tomó de referencia para las unidades muestrales de esta fase del estudio a los CEIP e IES con titularidad pública de la comunidad autónoma (CAM, 2018); en función de su zona geográfica de ubicación y conforme a la correspondiente distribución de las Direcciones de Área Territorial (DAT). Esto garantizaba, en cierta medida, la mayor representatividad posible de los centros de trabajo de la población objeto de estudio, el profesorado de EF de la enseñanza pública en la región madrileña (Tabla 26).

Tabla 26

Distribución de los centros públicos CEIP e IES por área territorial en CAM

Centros de Régimen General	CAM	DAT				
		Capital	Norte	Sur	Este	Oeste
Comunidad Autónoma de Madrid	1175	374	109	367	206	119
Centros Educación Infantil y Primaria	799	246	81	248	145	79
Institutos de Enseñanza Secundaria	350	117	26	111	59	37
Centros de Enseñanza Primaria y Secundaria	2	1	-	-	-	1
Centros Específicos de Educación Especial	24	10	2	8	2	2

Nota. CAM=Comunidad Autónoma de Madrid; DAT=Dirección de Área Territorial.

Al igual que otras investigaciones doctorales con población de estudio y procedimientos de muestreo similares (Abós, 2019; Aznar, 2010; Campos, 2005; Orden, 2015; Piedra, 2010; Zorrilla, 2017), se establecieron los siguientes requisitos de inclusión para que el profesorado consultado se considerase como sujeto participante en la muestra acotada: (1) impartir la materia de EF en la enseñanza básica obligatoria, y (2) estar vinculado laboralmente a un centro educativo público de la CAM. Con la finalidad de alcanzar la mayor definición y representatividad poblacional (Figura 29), se definieron unos estratos y conglomerados como unidades de inclusión utilizándose a modo de referentes para la técnica de muestreo incidental (Heinemann, 2003; Thomas y Nelson, 2007).

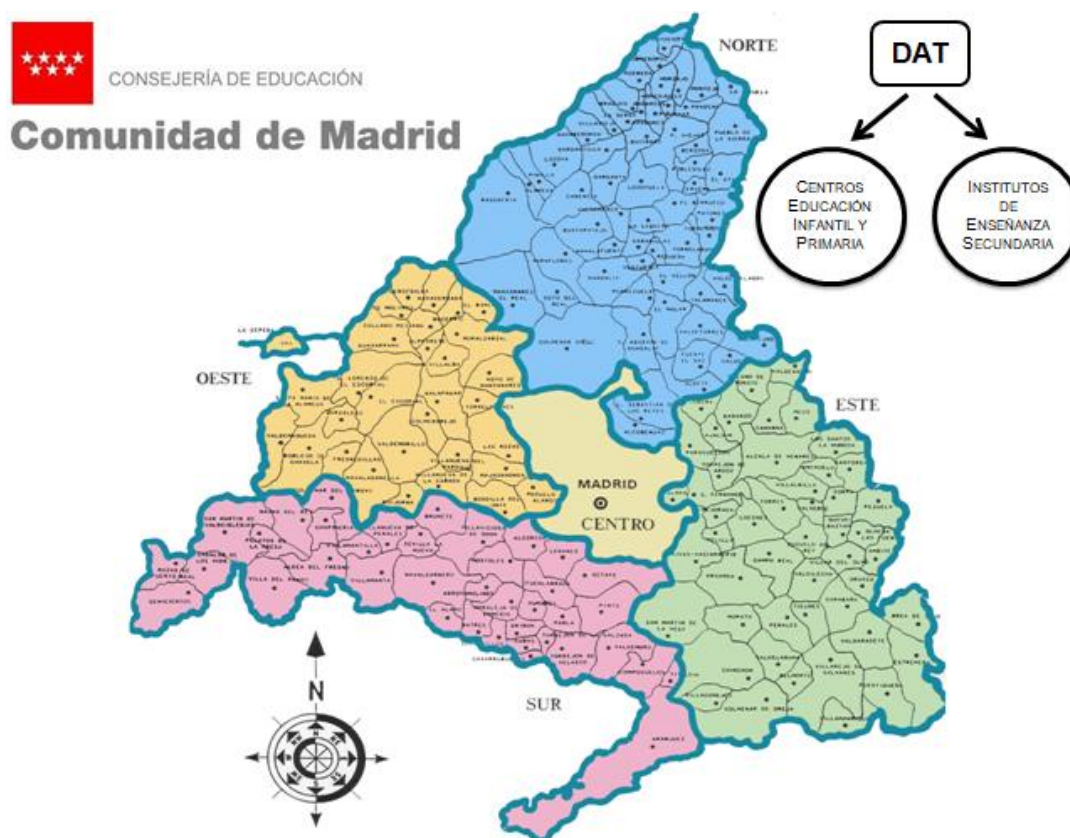
- Estratificación (unidades primarias): ubicación geográfica, en este caso zonas administrativas, como han sido las DAT capital, norte, este, sur y oeste.

- Conglomerados (unidades secundarias): titularidad del centro educativo (específicamente públicos) y nivel de etapa educativa impartida. Se han configurado dos conglomerados: (1) CEIP, e (2) IES. Cada uno de ellos, ha representado nuestra unidad de muestra natural de referencia.

Este procedimiento de selección por etapas y unidades muestrales, aun siendo una investigación carente de financiación externa al doctorando, permitió alcanzar un tamaño muestral con una cuota de 252 participantes como profesorado de EF ($n=252$).

Figura 29

Estratificación y conglomerados de la población objeto de estudio



Nota. Imagen recuperada de http://gestiondmejora.educa.madrid.org/home/img/dat_madrid_grande.png

De acuerdo al listado de centros educativos públicos registrados en la señalada base de datos de la Consejería de Educación de la CAM y estimándose que probablemente existiera al menos un docente de la especialidad por cada institución educativa —puesto que la EF se constituye como una materia curricular obligatoria en la enseñanza básica (escolarización de 6 a 16 años de edad) dentro del sistema educativo español—, se determinó un marco poblacional configurado como mínimo por unos 1175 profesionales en la especialidad de EF ($N=1175$). Por tanto, supuestamente en el mejor de los casos, se

habría obtenido una tasa de respuesta del 21,44%, aunque no se acotó el número de envíos por centro de trabajo, existiendo la posibilidad de participación en abierto para toda la plantilla de EF. A pesar de advertirse como una potencial limitación, se tomó esta decisión metodológica debido, entre otras razones, al menor índice de respuestas que suelen obtenerse tradicionalmente en las investigaciones que utilizan estos soportes tecnológicos, como el correo electrónico, para la recolección de la información empírica (Díaz de Rada, 2000).

Para la estimación del tamaño muestral se siguieron las orientaciones de autores como Hair et al. (2009, p. 88), quienes indican que “como regla general, el mínimo es tener por lo menos un número de observaciones cinco veces mayor al número de variables a ser analizadas, siendo el tamaño de mayor aceptación una proporción de diez a uno”. En este caso particularmente, entre todos los instrumentos utilizados para investigar las variables del estudio, la EPEL-PEF era el que más ítems o registros contenía con un total de 31 reactivos u observaciones a medir. Atendiendo a estas sugerencias, la presente muestra obtuvo una ratio de 8,129 como resultado de la división entre 252 participantes y 31 ítems de la escala de medición utilizada más numerosa en ítems ($252/31=8,129$), situándose por tanto entre el rango 5-10 aconsejado por Hair et al. (2009). En la Tabla 27, a modo de resumen, se detalla la ficha técnica de la muestra para esta segunda fase cuantitativa exploratoria del estudio.

Tabla 27

Ficha técnica de la muestra

Ámbito de aplicación	Comunidad Autónoma de Madrid
Marco poblacional*	1175 profesionales de EF en la red de enseñanza pública
Muestra obtenida	252 participantes
Tasa de respuesta	21,44%*
Trabajo de campo	9 meses
Recogida de datos	Correos electrónicos institucionales
Administración instrumentos	Batería de escalas y cuestionarios online

Nota. *=limitaciones metodológicas en el tamaño poblacional y porcentaje de respuestas obtenido.

De acuerdo a las características socio-demográficas y profesionales estipuladas, se obtuvo la siguiente información agrupada en torno a tres bloques identificativos: (a) datos sociodemográficos, (b) características del centro de trabajo, y (c) situación y trayectoria profesional.

IV.4.4.1. Datos sociodemográficos

Se ha recopilado información identificativa relativa a variables como: *sexo*, *edad*, *modalidad de convivencia*, *pareja docente*, *número de hijos/as*, *formación universitaria* y *permanente* (Tabla 28).

Tabla 28

Caracterización de la muestra participante según datos sociodemográficos

Variable categórica	% (n)	Variable categórica	% (n)
Sexo		Número de hijos/a	
hombre	56 (141)	ninguno	45,2 (114)
mujer	44 (111)	1	18,7 (47)
		2	32,1 (81)
		≥ 3	4 (10)
Edad		Formación universitaria	
≤ 30 años	12,3 (31)	Diplomado/Graduado	47,2 (119)
de 31 a 40 años	46,4 (117)	Licenciado/Graduado	34,9 (88)
de 41 a 50 años	31,7 (80)	Máster o Doctorado	17,9 (45)
≥ 51 años	9,5 (24)		
Convivencia		Formación permanente	
en pareja	83,3 (210)	ninguna	26,2 (66)
sin pareja	16,3 (41)	1 crédito	4,4 (11)
otro	0,4 (1)	2 créditos	20,2 (51)
		3 créditos	14,3 (36)
Pareja docente		4 créditos	9,1 (23)
sí	32,5 (82)	5 créditos o más	25,8 (65)
no	67,5 (170)		

Por *sexo*, la proporción de profesores hombres que participaron en esta fase del estudio fue mayor con un 56% frente a 44% de mujeres, lo que no corresponde con los datos oficiales para los centros públicos de la CAM, siendo la proporción de 7 a 3 favorable a las mujeres. Si bien, los mencionados datos no aportan distinción por especialidades de enseñanza agrupándose globalmente la materia de EF con el resto de áreas curriculares (CAM, 2017a).

Sobre la distribución de *edad* en la muestra se apreció que el profesorado consultado tenía un promedio de edad de $39,59 \pm 7,83$ años, siendo la edad predominante en torno a los 40 años. Lo que coincide, en gran medida, con otros estudios a nivel estatal donde el profesorado de esa edad supone el mayor porcentaje (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte [MECD], 2016). Asimismo, la muestra se asemeja con los datos poblacionales de la región, siendo entre 40 a 49 años la edad que mayor distribución abarca

entre el profesorado (CAM, 2018). Al agruparse la variable edad por intervalos de 10 años, se apreció una muestra relativamente joven con más de la mitad de los participantes (58,7%) por debajo de los 40 años.

En cuanto a la *convivencia*, la opción diseñada para contemplar diversas modalidades administrativas (religiosas, civiles, etc.) consistió en declarar si se tenía pareja estable o no, en lugar de la clásica caracterización por el estado civil con posible incomodidad de respuesta para el participante. La mayoría del profesorado de EF participante vivía en pareja habitualmente con un 83,3% frente a un porcentaje menor del 16,3% que declaró vivir sin ella o en solitario. Solamente un caso declaró otro estilo de convivencia, haciendo referencia a “vivir con amigas”. Además, el profesorado consultado manifestó mayoritariamente que su *pareja* no se dedicaba a la docencia con un 67,5% frente a un 32,5% que su pareja ejercía en este ámbito laboral.

En cuanto al *número de hijos/as* la moda, como valor más repetido, nos informó que en su mayoría el profesorado de EF no tenía ninguno, siendo la opción con mayor frecuencia (45,2%). El 18,7% de los participantes tienen un hijo, el 32,1% tiene dos y el 4% tiene tres hijos o más.

Asimismo, de la *formación universitaria*, indicaba el nivel máximo de estudios universitarios. Esta variable reveló una formación de índole diversa donde el 47,2% de la muestra estaba formada por diplomados o graduados en la especialidad de EF u otras menciones de enseñanza, por ejemplo, EP e inglés. Mientras que el 34,9% poseía estudios de licenciatura o grado en CCAFYD o equivalente, Psicopedagogía o Psicología. Por último, el 17,9% afirmó tener estudios superiores de segundo y tercer ciclo de educación universitaria como Máster o Doctorado. Estos datos coinciden con las estadísticas de la región madrileña (CAM, 2017a y 2017c) en cuanto a que un porcentaje considerable de docentes de la región cuentan con una formación superior a la mínima exigida para el acceso a la enseñanza pública; para el profesorado de EP y ESO, el 39,48% y 33,62% respectivamente.

Por último, de las *actividades formativas regladas permanentes*, registraron el grado de actualización de los participantes en cuanto a su formación permanente o continua sobre EF. Se tomó como referencia el número de créditos formativos obtenidos según la correspondiente certificación que les otorgaba su superación. El 26,2% del profesorado declaró no haber realizado ningún curso de actualización formativa durante los

últimos doce meses. Por el contrario, el 25,8% del profesorado había cursado el rango máximo definido de cinco créditos o más de formación. Mientras que el 20,2% de los participantes había cursado dos créditos de formación, el 14,3% indicó tres créditos, el 9,1% afirmó cuatro créditos y el 4,4% solamente un crédito. La media de créditos formativos obtenidos por el profesorado participante se situó en $3,53 \pm 1,91$.

De ello se desprende una disparidad en cuanto al reciclaje y formación continuada del profesorado de EF, puesto que casi la mitad de la muestra (49,2%) realizaba las actividades formativas de más de 3 créditos en solamente un año, siendo necesarios para su acreditación como docentes en la CAM una cantidad estipulada de diez créditos cada seis cursos escolares (Orden 2453/2018 de la Consejería de Educación e Innovación de la Comunidad de Madrid). Si bien, casi un tercio del profesorado consultado (30,6%), había obtenido a lo largo de un año ninguno o un solo crédito, sin realizar apenas este tipo de actividades formativas de actualización permanente.

IV.4.4.2. Características del centro de trabajo

Los datos reportados por la muestra participante en cuanto a las características del centro de trabajo corresponden a las siguientes variables: *dirección de área territorial, municipio, tipología de centro educativo, nivel socio-económico del entorno, instalaciones y equipamiento deportivo, ratio profesorado de EF y tiempo de desplazamiento al trabajo* (Tabla 29).

Tabla 29

Caracterización de la muestra participante según características del centro de trabajo

Variable categórica	% (n)	Variable categórica	% (n)
DAT (dirección área territorial)		Nivel socio-económico	
norte	6 (15)	muy bajo	5,2 (13)
sur	44 (111)	bajo	28,6 (72)
este	22,6 (57)	medio	55,2 (139)
oeste	4,8 (12)	alto	11,1 (28)
capital	22,6 (57)	muy alto	0 (0)
Municipio		Satisfacción recursos ^b	
urbano	90,9 (229)	nada	8,3 (21)
rural	9,1 (23)	algo	17,5 (44)
Tipología centro educativo		moderada	29,4 (74)
CEIP	68,3 (172)	bastante	32,5 (82)
IES	25,4 (64)	mucho	12,3 (31)

		Ratio profesorado EF	
CEIPSO	4,7 (12)		
CEE	0,8 (2)	≤ 2	41,2 (104)
UFIL	0 (0)	3	36,5 (92)
CRA	0,8 (2)	≥ 4	22,3 (56)
Características especiales		Desplazamiento al trabajo	
Bilingüismo ^a	48,8 (123)	≤ 15 minutos	48,4 (122)
integración preferente	21,8 (55)	de 16 a 30 minutos	31,3 (79)
difícil desempeño	6,7 (17)	de 31a 45 minutos	9,5 (24)
otras	6,7 (17)	46 a 59 minutos	2,8 (7)
ninguna	16 (40)	≥ 60 minutos	7,9 (20)

Nota. DAT=Dirección de Área Territorial; CEIP=Centro de Educación Infantil y Primaria; IES=Instituto de Enseñanza Secundaria; CEIPSO=Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria; CEE=Centro de Educación Especial; UFIL=Unidad de Formación e Inserción Laboral; CRA=Centro Rural Agrupado; ^a=Bilingüe español-inglés, Convenio con “British Council”, Secciones Lingüísticas (francés-alemán) o similares; ^b=instalaciones y equipamientos.

La variable *DAT* informó sobre la situación territorial administrativa de tipo geográfica del centro de trabajo del participante, siendo la distribución de mayor a menor: sur (44%), capital (22,6%), este (22,6%), norte (6%) y oeste (4,8%). El dato muestral obtenido es muy parecido a la distribución poblacional de los centros de enseñanza públicos en la región madrileña, siendo el centro y la periferia las zonas con mayor concentración de centros escolares (Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid, 2018).

Sobre la variable de *municipio*, se informó de acuerdo con el reporte del participante sobre la zona o entorno en el que se encuentra ubicado su centro escolar. En los datos recabados, mayoritariamente, el 90,9% lo ubicaba en un entorno urbano frente al 9,1% de un entorno rural; lo que indicaba que la mayor parte de los centros de trabajo del profesorado de EF participante estaban situados en torno a grandes núcleos poblaciones.

En cuanto a la *tipología de centro educativo* según sus enseñanzas y características especiales, por orden de frecuencia, el profesorado de EF consultado trabajaba en centros educativos públicos con las siguientes enseñanzas ofertadas: Centro de Educación Infantil y Primaria (68,3%), Instituto de Enseñanza Secundaria (25,4%), Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (4,7%), Centro de Educación Especial (0,8%) y Centro Rural Agrupado (0,8%). Ninguno de los participantes trabajaba en una Unidad de Formación e Inserción Laboral.

A efectos de analizar la muestra de acuerdo con esta variable, según estas distribuciones ante el exiguo porcentaje representado por estas tres últimas tipologías, se

agruparon solamente en tres categorías: CEIP, IES y otros (CEIPSO, CEE y CRA). Además, cabe mencionar que la distribución muestral sobre la tipología del centro educativo estaba en consonancia con los datos totales de la comunidad autónoma estudiada (CAM, 2018).

Al mismo tiempo, de acuerdo con las categorías elaboradas sobre *características especiales* de su centro de trabajo, la muestra aclaró que 48,8% trabajaba en un centro con sección de bilingüismo. El 21,8% reportó que su centro estaba catalogado como integración preferente, siendo mayoritariamente la atención al alumnado con Trastornos de Espectro Autista (30 casos), dificultades motrices (19 casos) y resto de deficiencias como auditivas o visuales (6 casos). A su vez, el 6,7% tenía un centro de trabajo clasificado de difícil desempeño por parte de la administración, debido a las peculiares características étnico-culturales de sus escolares. Finalmente, el 6,7% declaró que su centro de trabajo poseía otras características siendo en mayor cantidad los nueve casos como Institutos Promotores de la Actividad Física y del Deporte (IPAFD) al contar con Programa Deportivo de Centro según los requisitos de la CAM (Orden 974/2017). Asimismo, un caso concreto en cuanto a las opciones: enseñanza unitaria, programa para excelencia de Bachillerato, educación para personas adultas y aula de Enseñanza Básica Obligatoria prorrogada (EBO).

En relación con el *nivel socio-económico del entorno escolar*, la variable que se distribuye de acuerdo al criterio del participante, tomando como referencia mayoritariamente el criterio socio-económico de las familias que conformaban la comunidad educativa de su centro. En mayor proporción, más de la mitad de los participantes clasificó a su centro dentro de la categoría medio (55,2%), seguido de las categorías bajo y muy bajo (33,8%) y finalmente opción de alto (11,1%). Ningún participante afirmó que su centro fuera de nivel socio-económico muy alto; lo que pone de manifiesto que dos tercios, categorías medio y alto, de la muestra ubicaron su centro de trabajo en un intervalo socio-económico holgado, dato que concuerda con los índices de la CAM como una de las comunidades españolas con mayores índices en este aspecto (CAM, 2017c).

La variable categórica *instalaciones y equipamiento deportivo*, registró el grado de satisfacción del profesorado de EF en cuanto a los recursos espaciales y materiales de los que disponía para impartir su materia acorde a criterios de dotación y conservación. La muestra reportó en gran medida que se encontraba bastante satisfecha (32,5%) o al menos

moderadamente satisfecha (29,4%). En menor proporción las declaraciones de algo satisfecho (17,5%), muy satisfecho (12,3%) y nada satisfecho (8,3%). Lo que supone solamente casi la mitad del profesorado consultado (44,8%) con las respuestas de bastante y mucho, frente al resto de participantes (55,2%), mostraron una satisfacción adecuada en cuanto a las condiciones ambientales y recursos didácticos de los que disponía.

La variable *ratio profesorado de EF* indicó el número de docentes de la especialidad de los que disponía el centro de trabajo. El promedio de profesores de EF pertenecientes al equipo docente de la especialidad por centro educativo participante alcanzó $2,87 \pm 1,25$. De acuerdo con los siguientes tramos de distribución por la variedad en los datos recabados, el 41,2% de los centros disponía de un máximo de dos profesores, el 36,5% contaba en plantilla con hasta tres especialistas y el 22,3% tenía cuatro profesionales de EF o más.

Por último, *tiempo de desplazamiento al trabajo*, esta variable contempló el tiempo que invertía bajo la percepción del participante en trasladarse regularmente desde su domicilio habitual a su centro de trabajo, independientemente del medio utilizado: andando, transporte privado o público, etc. El valor alcanzado de minutos ascendió para la totalidad de la muestra a un promedio de $20,68 \pm 20,4$, lo que sugiere, por las características en la red de comunicación de la CAM, la gran variedad de distancias que deben recorrer y medios de transporte que tiene que utilizar el profesorado de EF a la hora de acudir a su centro de trabajo. Los agrupamientos de la variable, en rangos de cuarto de hora, reportaron que hasta un 79,8% de los consultados, podía invertir un total de 30 minutos de desplazamiento diario a su centro de trabajo.

IV.4.4.3. Situación y trayectoria profesional

Referente a las variables de la situación y trayectoria profesional de los participantes, se registró: *situación administrativa, jornada y horario laboral, cargos desempeñados, experiencia docente, carga laboral escolar y extraescolar, intención de cambio educativo e incapacidad temporal o baja laboral* (Tabla 30).

Tabla 30

Caracterización de la muestra participante según situación y trayectoria profesional

Variable categórica	% (n)	Variable categórica	% (n)
Situación administrativa		Experiencia docente	

destino definitivo	52,2 (139)	≤ 6 años	29,4 (74)
destino provisional	6,3 (16)	de 7 a 12 años	28,6 (72)
comisión de servicios	3,2 (8)	de 13 a 18 años	23,4 (59)
suprimido-desplazado	1,6 (4)	de 19 a 24 años	11,1 (28)
prácticas-en expectativa	4,4 (11)	de 25 a 30 años	6 (15)
vacante	23,4 (59)	≥ 31 años	1,6 (4)
sustitución temporal	6 (15)		
Jornada laboral		Carga laboral EF	
completa	95,6 (241)	≤ 6 horas	19,4 (49)
media	3,6 (9)	de 7 a 13 horas	23,5 (59)
tercio	0,8 (2)	de 14 a 20 horas	38,1 (96)
		≥ 21 horas	19 (48)
Horario laboral		Actividad propia del centro	
continuado	78,2 (197)	sí	15,9 (40)
partido	21,8 (55)	no	84,1 (212)
Turno laboral		Actividad ajena al centro	
diurno	99,2 (250)	sí	9,1 (23)
vespertino - nocturno	0,8 (2)	no	90,9 (229)
Adjudicación cargos		Cambio de centro	
sí	24,6 (62)	sí, lo tengo previsto	19,4 (49)
no	75,4 (190)	de momento, no	52 (131)
		no depende de mí	23,8 (60)
		no lo sé	4,8 (12)
Cargos desempeñados		Ausencia del trabajo	
tutor/a	41,3 (104)	0 días	49,2 (124)
jefe/a departamento	12,7 (32)	entre 1 y 3 días	34,9 (88)
coordinador/a equipo docente	9,9 (25)	entre 4 y 14 días	7,1 (18)
coordinador/a TIC	7,1 (18)	entre 15 días a 1 mes	2,8 (7)
consejo escolar	9,1 (23)	más de 1 mes	6 (15)
equipo directivo	8,7 (22)		
otros	6,7 (17)		

Nota. TIC=Tecnología de la Información y Comunicación; EF=Educación Física.

Con respecto a la variable *situación administrativa*, la muestra de profesores de EF reveló los siguientes datos, siendo de mayor a menor en porcentaje de casos: funcionario/a con destino definitivo (55,2%), interino/a con vacante (23,4%), funcionario/a con destino provisional (6,3%), interino/a en sustitución temporal (6%), funcionario/a en prácticas-en expectativa (4,4%), funcionario/a en comisión de servicios (3,2%) y funcionario/a suprimido-desplazado (1,6%). Estos datos revelaron que aproximadamente solo la mitad del profesorado de EF consultado gozaba de estabilidad temporal en su puesto de trabajo, sin verse obligado a cambiar de centro por tener destino definitivo. Lo anterior evidencia la situación laboral de interinidad en los centros públicos de este colectivo, al igual que

sucede en el ámbito nacional con tasas en torno al 25% (Egido, 2010; González-Calvo, 2020).

Según la *jornada y horario laboral*, de acuerdo con la información recabada, los docentes participantes se caracterizaron preferentemente por una jornada completa (95,6%), mientras que en un porcentaje muy reducido del 3,6% y 0,8% de los casos afirmó ostentar un medio y tercio de jornada laboral respectivamente. De igual modo, solamente el 1,2% compartía centros de trabajo con un único caso exclusivo de itinerancia entre centros educativos de distinta localidad. Más de tres cuartas partes, el 78,2% de la muestra, tenía un horario laboral continuado frente al 21,8% restante con horario partido. El turno diurno se imponía en comparación con el vespertino-nocturno con datos del 99,2% y 0,8% para las respectivas opciones.

Para *cargos desempeñados*, se registraron mediante esta variable los cargos que desempeñaba el profesorado de la muestra, a parte de sus enseñanzas adjudicadas en EF, con sus correspondientes funciones y responsabilidades. En concreto, tres cuartas partes de la muestra (75,4%) no desempeñan ninguno, siendo el 24,6% del profesorado restante los que tenían cargos adicionales encomendados. Entre ellos, de mayor a menor frecuencia, se encontraron el de tutor/a con un 41,3%. Para la EP, los niveles educativos más asignados de mayor a menor: 6º, 5º, 4º, 3º y 1º curso de enseñanza, mientras que en la ESO correspondieron de más a menos: 1º, 3º y 2º curso de enseñanza. Como cargos de gestión organizacional y liderazgo pedagógico, le siguieron: jefe/a de departamento con un 12,7%, coordinador/a del equipo docente con un 9,9%, representante del consejo escolar con un 9,1%, miembro del equipo directivo con un 8,7% (siendo los más declarados cargos de secretaria y dirección), coordinador/a TICs con un 7,1% y por último, otros cargos con un 6,7% (entre ellos, la coordinación para la promoción y organización de actividades físico-deportivas y, tareas relacionadas con la biblioteca escolar).

Sobre la *experiencia docente*, ha sido operativizada mediante el número de años de antigüedad como profesional de la enseñanza, independientemente de la titularidad del centro de trabajo (público, concertado o privado) y años trabajados como docente impartiendo la materia de EF. A este respecto de la vida laboral docente, la muestra reportó para cada cuestión laboral una media de años de $13,16 \pm 7,65$ y $12,04 \pm 7,64$ respectivamente. Tomándose como criterio de agrupación los sexenios de antigüedad docente, por tramos de seis años, se observó una muestra en su mayoría a la mitad de su trayectoria y carrera profesional. En concreto, el 81,4% del profesorado de EF participante se concretaba en

torno a los 18 años de antigüedad, siendo mayoritario el profesorado con igual o menos de 6 años de experiencia (29,4%).

A su vez, como en estudios con muestras similares (Aznar, 2010; González-Calvo, 2013, 2020; López, 2015), la experiencia docente específicamente en EF se atiende no solo al criterio de temporalidad de años si no también, al de competencia profesional supuestamente alcanzada con las categorías: noveles (en torno a los 6 años), estables (aproximadamente, entre 7 y 18 años), expertos (próximos a los 26 años) y veteranos (a partir de los 27 años). Se apreció un mayor porcentaje del profesorado correspondiente a *estables* con un 44,4%.

Además, a los consultados se les solicitó el tiempo en años de permanencia en su actual centro educativo, siendo un promedio de $6,12 \pm 6,28$ años. Este hecho probablemente se haya relacionado con los resultados obtenidos sobre la situación administrativa de la muestra, donde casi la mitad de los participantes (44,8%) estaban nombrados para un puesto laboral transitorio (sin destino definitivo); lo que supone entre cursos escolares grandes posibilidades de movilidad sobre el centro educativo asignado.

En lo referente a la *carga laboral escolar*, esta variable informó sobre el número de horas semanales que impartía el profesorado de EF por etapa educativa de trabajo. De mayor a menor, los participantes informaron de la siguiente distribución por agrupación en tramos de 6 horas: de 14 a 20 horas (38,1%), de 7 a 13 horas (23,5%), igual o más de 21 horas, (19%) e igual o menos de 6 horas (19,4%), lo que reveló un profesorado de EF participante con un horario de trabajo bastante completo para la materia de EF, el 80,5% por encima de las 7 horas de docencia directa.

Al mismo tiempo, se solicitó información sobre las materias o asignaturas que impartían distintas a su especialidad de EF, siendo hasta un 54,8% el profesorado que confirmó esta situación de impartir una, dos o hasta tres áreas curriculares diferentes. Entre las enseñanzas de mayor asignación, las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua), troncales (Ciencias Sociales y Naturales), específicas (Plástica) y optativas (Valores Sociales y Cívicos, y Deportes).

Asimismo, la variable de *carga laboral extraescolar*, complementando a la anterior información, se preguntó acerca de las actividades laborales realizadas tras finalizar la jornada escolar. Por un lado, las actividades complementarias de productividad relacionadas con el propio centro de trabajo dentro de la categoría *actividades propias del*

centro. Hasta un 15,9% del profesorado participante se responsabilizaba de las mismas, siendo los casos principalmente: participación o coordinación en el Programa de Promoción de la Actividad Física y Deportiva (PAFyD) y gestión en el Programa ACCEDE de cara al préstamo de libros de texto-material curricular del alumnado o labores de dedicación a la biblioteca escolar del centro educativo. Por una parte, las actividades sin relación directa con el centro, categorización *actividades ajenas al centro*, en calidad de entrenador o técnico deportivo dependiente de alguna escuela o institución. Menos del 10% realizaba este rol, mayoritariamente opciones de enseñanzas deportivas como: fútbol, baloncesto, atletismo y voleibol.

En cuanto a la *intención cambio de centro educativo*, aportó información sobre las pretensiones de solicitar el cambio de centro educativo según cuatro categorías estipuladas, más de la mitad de los consultados declararon “de momento no” tener dicha intención (52%), seguido de la opción de “no depender de ellos” (23,8%), de “tenerlo previsto” solamente un 19,4% y minoritariamente “no saberlo todavía” con un 4,8%.

Por último, la variable *incapacidad temporal o baja laboral* como ausencia del trabajo, orientaba sobre el estado de salud del profesorado de EF en función del tiempo que hubiera estado sin poder realizar su desempeño profesional en los últimos doce meses. Casi la mitad de los participantes (49,2%) afirmaba no haberse ausentado ningún día laboralmente. La mayor frecuencia correspondió entre uno y tres días de ausencia con un 34,9% y en menor proporción se situaron las categorías a partir de cuatro días de baja laboral con un 15,9%.

IV.4.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el análisis de los datos correspondientes a esta parte cuantitativa de la investigación, se llevaron a cabo dos tipos de niveles: (1) nivel descriptivo, fundamentado en la descripción de las observaciones estadísticas sobre las variables estudiadas en la muestra participante para conocer sus características más relevantes como punto de partida para el resto de análisis, y (2) nivel inferencial, procedimientos de inferencia o inducción de las propiedades de la población investigada con base en los resultados obtenidos por la referenciada muestra con el objeto de constatar los hallazgos encontrados. Estos dos niveles o campos, descriptivo e inferencial, se concretaron por medio de los siguientes estudios

estadísticos: métrico de los instrumentos, supuestos de la normalidad sobre las variables de interés, descriptivo, correlacional, predictivo y diferencial de contraste de grupos.

De esta forma, con el fin de evidenciar la existencia de unos hallazgos estadísticamente significativos, se estableció un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$). Siguiendo a Pardo y San Martín (2010): “la comunidad científica ha consensuado un punto de corte arbitrario, pero razonable, en 0,05” (p. 20). Igualmente, autores como Murillo y Martínez (2012, p. 43) sostienen que “este es el nivel de confianza habitual en la investigación en Educación”. Es decir, el margen de error del 5% que permite corroborar con una confianza del 95% que los resultados obtenidos por los estadísticos efectuados corresponden al diseño de la investigación planteado y no son fruto del azar. Para llevarlo a cabo, nuevamente se recurrió como herramienta de apoyo al *software IBM SPSS Statistics 26*. Así pues, el tratamiento de los datos se efectuó a través de los siguientes análisis:

(1) Estadística descriptiva

- Análisis de la fiabilidad: estudio de la consistencia interna mediante el *coeficiente de Alfa de Cronbach* (α). Siguiendo a Corbetta (2007), los índices de aceptación fueron muy bajo (de 0,01 a 0,20), bajo (de 0,21 a 0,40), moderado (de 0,41 a 0,60), alto (de 0,61 a 0,81), y muy alto (de 0,81 a 1,00).
- Análisis del supuesto de la normalidad: corroborando la supuesta distribución de normalidad en las variables estudiadas a través de sus respectivos valores de asimetría y curtosis. Para ello, se llevó a cabo la *prueba Kolmogorov-Smirnov* ($K-S$) con el objeto de confirmar la utilización de estadísticos paramétricos.
- Análisis descriptivo: se aplicaron estadísticos de centralidad (media, moda y mediana) y dispersión (varianza y desviación estándar) con la intención de sintetizar el conjunto de datos recabados en el global de la muestra participante. Complementando esta descripción sobre los valores de la distribución muestral, simultáneamente se realizaron frecuencias en todos los ítems contemplados por las escalas y cuestionarios auto-administrados. A tal efecto, se obtuvieron las puntuaciones para cada escala o subescala sumando los valores obtenidos en los ítems que les correspondían y dividiendo el resultado reportado según el número de reactivos del instrumento o dimensión/subescala en cuestión. De esta forma, se obtuvo la media aritmética (M) en cada una de las escalas por cada participante

consultado. Dicho planteamiento estadístico, ha facilitado armonizar la organización y consecuente presentación de los resultados en pos de clarificar el análisis del conjunto de respuestas según los instrumentos auto-administrados. Asimismo, cabe mencionar que debido a la variedad de escalas de medición *Likert* con cuatro, cinco y hasta siete grados de respuesta posibles (de 1 a 4, de 1 a 5 y de 0 a 6 puntos), se determinó fijar los puntos de corte o tendencia mediante el cálculo de restar y sumar (\pm) a la M su correspondiente Desviación Estándar (DE). Por lo que se estableció, una graduación tripartita: (1) Baja prevalencia o por debajo de lo esperado ($-1DE$), (2) Media prevalencia o en lo esperado (M), y (3) Alta prevalencia o por encima de lo esperado ($+1DE$); lo que facilitó una mejor interpretación descriptiva (Cárdenas et al., 2014; Esteras, 2015; Extremera et al., 2010a; Gallardo et al., 2019; Oramas, 2013).

(2) Estadística correlacional y predictiva

- Análisis de correlación. La intención fue examinar la relación entre las puntuaciones obtenidas en los instrumentos cumplimentados por parte del profesorado de EF participante mediante la matriz de coeficientes de correlación del *estadístico de Pearson* (r_{xy}), todo ello con el fin de conocer el tipo e intensidad de asociación entre las variables objeto de estudio, es decir, analizar la fuerza de su relación. De acuerdo con Hair et al. (2009) se establecieron distintos niveles de intensidad ($r_{xy}=0$, nula; r_{xy} entre 0,1 y 0,20, muy baja; r_{xy} entre 0,21 y 0,40, baja; r_{xy} entre 0,41 y 0,60, moderada; r_{xy} entre 0,61 y 0,80, alta; r_{xy} entre 0,81 y 0,99, muy alta; $r_{xy}=1$, perfecta).
- Análisis predictivo. Se estimó un modelo de regresión lineal múltiple con la intención de predecir los resultados de determinadas variables estudiadas sobre otras. Esto permitió examinar mediante el *coeficiente de determinación ajustado* (R^2) en qué grado el modelo generado a partir de un conjunto de observaciones con variables independientes (VI) explicaba las variaciones que se producían en la variable dependiente (VD) de interés (Ato y Vallejo, 2011; Etchebarne et al., 2008).

(3) Estadística de contraste de grupos

- Contrastes de grupos. Se realizaron con el fin de analizar el comportamiento de las VD compuestas por datos de escala o cuantitativos según los agrupamientos establecidos para las VI con datos categóricos o cualitativos. Estos grupos actuaron a modo de factores sobre las primeras. Siguiendo el agrupamiento de las VI categóricas en función de las fuentes de variación y número de grupos establecidos, se realizaron *Pruebas T de Student para muestra independientes* y *ANOVA unifactorial*. La comparación múltiple a posterior entre estos grupos de contraste mediante las *pruebas post hoc Tukey* permitió determinar qué *M* diferían entre sí.
- Complementariamente, todo este análisis estadístico de contraste de grupos se acompañó con la estimación sobre el Tamaño del Efecto (*TE*), siendo de extraordinaria utilidad su cálculo a la hora de informar sobre la magnitud de los hallazgos encontrados (Cárdenas y Arancibia, 2014; Cohen, 1992; Frias et al., 2000; Tejero et al., 2012; Thomas y Nelson; 2007). De esta forma, se analizó el *TE* durante el análisis de contraste por grupos cuando se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,050$), en aras de estimarlas correctamente a través de sus valores referenciales y propiciándose, por consiguiente, una adecuada interpretación sobre la evidencia encontrada. Para ello, se calculó tanto el *Índice de Cohen (d)* como *Eta Parcial al Cuadrado (η^2_p)* durante la comparación de dos grupos (*t Student*) y tres o más agrupamientos (*ANOVA unifactorial*), respectivamente. Siguiendo de nuevo a Cárdenas y Arancibia (2014), se establecieron puntos de corte para *d* (pequeño=0,20; mediano=0,50; grande=0,80) y para η^2_p (pequeño=0,01; mediano=0,06; grande=0,14).

En suma, durante esta segunda fase de la investigación mediante escalas y cuestionarios auto-administrados, se ha llevado a cabo un estudio estadístico con un fin descriptivo, correlacional y predictivo acerca de las variables de interés explicadas en el epígrafe anterior. Éstas no fueron manipuladas, sino que se procedió a explorarlas minuciosamente en cuanto a los resultados o acontecimientos que se habían producido entre ellas. Así pues, la medición de cada una de estas variables de estudio con sus correspondientes parámetros estadísticos descriptivos e inferenciales permitió verificar, tal y como se comprobará en el siguiente capítulo, determinados objetivos marcados para el estudio doctoral.

Capítulo V

RESULTADOS

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Presentada en el capítulo anterior la metodología mixta con las fases que se han diseñado para la investigación, llegados a este punto, se procede a la exposición de los resultados obtenidos por cada una de ellas. Decir tiene que tanto la consulta como el acceso de todos los hallazgos generados se presentan respetando el orden y estructura mixta del estudio, asociándose dichos resultados a los objetivos específicos de la investigación.

V.1. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS

A continuación, se muestran los resultados vinculados al objetivo específico 1:

- *Objetivo específico 1.* Explorar cuáles son los principales desencadenantes de estrés laboral desde la percepción del profesorado de EF.

V.1.1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS

Inicialmente, se creó un sistema de categorías cuya primera versión se articuló a partir de tres influencias: (1) una exhaustiva revisión bibliográfica, (2) el bagaje profesional de los autores de este estudio en EF escolar, y (3) el discurso de los informantes, especialmente de las entrevistas piloto (véase [CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO](#), pp. 215-308). En este sentido, el sistema de categorías definitivo se alcanzó mediante consenso y triangulación del doctorando y los directores de la presente tesis (Vallejo y Finol, 2009), quienes procedieron con razonamiento deductivo, generando categorías soportadas teóricamente, e inductivo, con categorías emergentes a juzgar por el contenido de las entrevistas (Coffey y Atkinson, 2005).

Además, el sistema de categorías se organizó de acuerdo a la dimensión contextual u origen de los estresores laborales (Cardozo, 2017a; Doménech y Gómez, 2010; Jornet et al., 2014): (a) *Administración Educativa*, el más distanciado a nivel macro-sistémico con

tópicos relacionados con el sistema educativo; (b) *Centro Escolar*, el nivel meso-sistémico sobre aspectos del centro de trabajo; y (c) *Aula de Clase*, lo más cercano a nivel micro-sistémico en lo relativo a su quehacer docente impartiendo sesiones de EF. Con más detalle, se identificaron los siguientes niveles:

- (1) *Administración Educativa*. Contemplado a un nivel macro-sistemático, quedó delimitado por las cuestiones generales relativas al sistema educativo de referencia. Este marco configura elementos idiosincráticos del contexto socio-educativo que pueden llegar a ser un obstáculo o por el contrario, un facilitador de la actuación docente. Si bien, se aprecian como los condicionantes más distanciados para el profesorado puesto que no se tiene la posibilidad de intervenir directamente sobre ellos.
- (2) *Centro Escolar*. Se postuló como el nivel meso-sistémico en virtud de las características del propio centro educativo de trabajo. Concretamente, la tipología de institución educativa donde el docente realiza su labor, agrupándose aspectos laborales como el nivel-económico y cultural de las familias, la calidad y el estado de las infraestructuras y materiales didácticos para EF, relación e interacción con el resto de profesionales ya que la actuación profesional no dependerá tanto de la individualidad sino del colectivo profesional, etc. Se encuentran pues elementos del trabajo que potencian o dificultan el ejercicio docente pero con un cierto margen de actuación por parte del profesorado.
- (3) *Aula de Clase*. Referido al nivel micro-sistémico en el que se llevan a cabo gran parte de las funciones docentes y percibido con las mayores posibilidades de afrontar el estrés que pudieran desencadenar. Por ello, se valora como el más cercano o próximo al asociarse con la labor cotidiana de impartir docencia durante las sesiones de EF. En el mismo, características del alumnado que condicionarán las aportaciones y expectativas del profesorado.

Así pues, seguidamente se presenta de forma sucinta en la Tabla 31 el producto de dicho proceso de categorización, siguiendo la estructura anteriormente mencionada de niveles o contextos (dimensiones de origen de los estresores en el trabajo), códigos (nomenclaturas o etiquetas de clasificación) y categorías (desencadenantes de estrés laboral).

Tabla 31*Sistema categorial de análisis: dimensión o contexto, código y categoría*

<i>DIMENSIÓN o CONTEXTO</i>					
<i>ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA</i>		<i>CENTRO ESCOLAR</i>		<i>AULA DE CLASE</i>	
CÓDIGO	Categoría	CÓDIGO	Categoría	CÓDIGO	Categoría
ISG	Insuficiencia Sesiones Grupo	IFA	Interacción Familias Alumnado	CPF	Carga Psicofísica
RG	Ratio Grupo	DIE	Dotación, Infraestructuras y Equipamientos	CD	Conductas Disruptivas
FR	Formación y Reciclaje	IOC	Interacción Otros Compañeros	DA	Demanda Ambiental
CC	Consideración Curricular	ISC	Interacción Supervisores Centro	RA	Riesgos y Accidentes
SA	Situación Administrativa	SAD	Sobrecarga Ajena Disciplina	DVA	Diversidad Alumnado
SHS	Sobrecarga Horaria Semanal	ICA	Interacción Compañeros Asignaturas	AD	Apatía y Desinterés
TIA	Tratamiento Inspección Administración	AR	Ambigüedad de Rol	DD	Desconocimiento Disciplinar
LC	Legislación Curricular	RIP	Reconocimiento Implicación Personal	IRA	Irresponsabilidad Alumnado
TB	Tareas Burocráticas	CR	Conflicto de Rol	INA	Inmadurez Alumnado
DP	Desarrollo Profesional			IN	Indumentaria

Mientras que, a continuación, en las Figuras 30, 31 y 32 se detalla la delimitación operacional que se llevó a cabo para cada una de ellas durante su proceso de conceptualización.

Figura 30

Sistema categorial de análisis para el contexto Administración Educativa

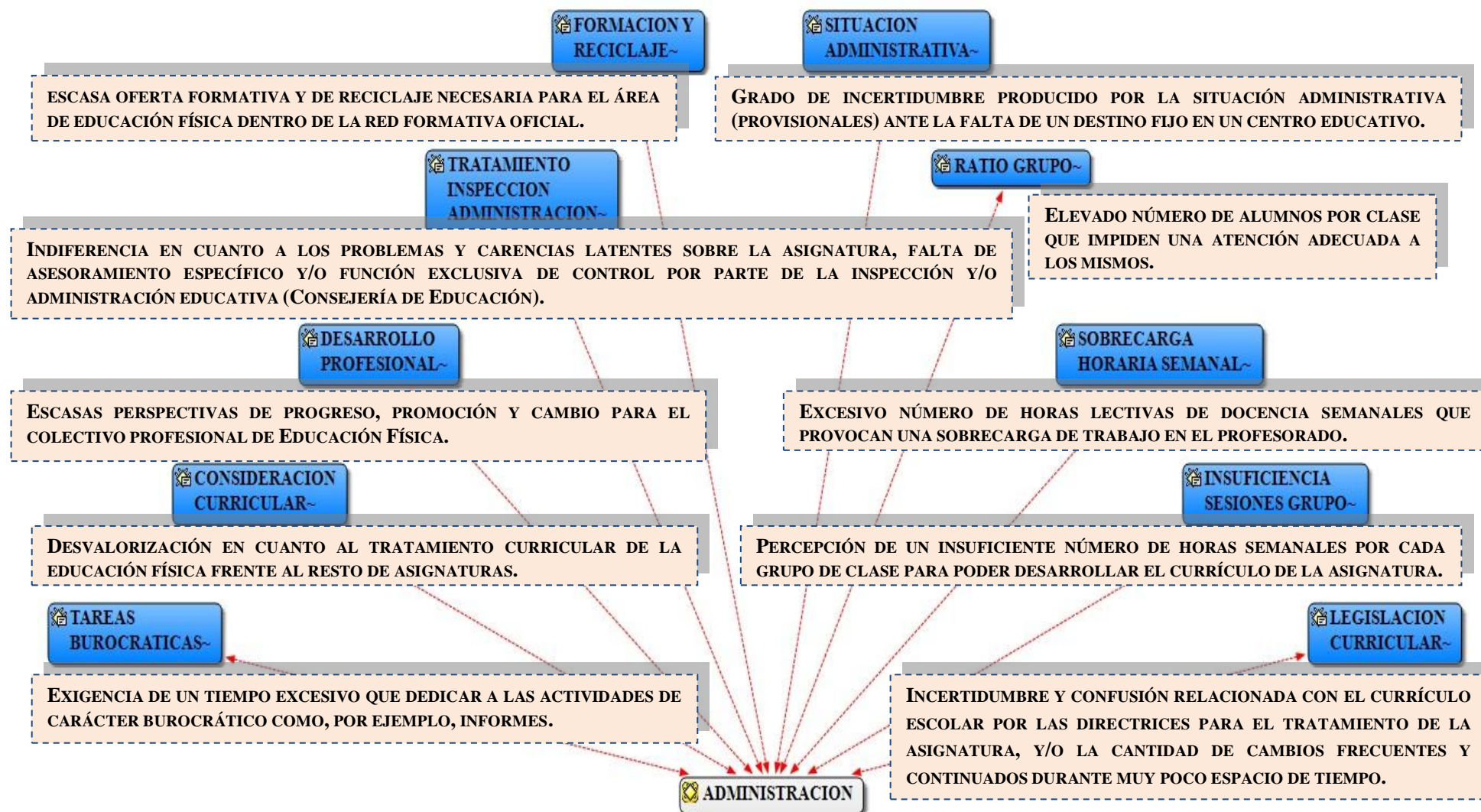


Figura 31

Sistema categorial de análisis para el contexto Centro Escolar

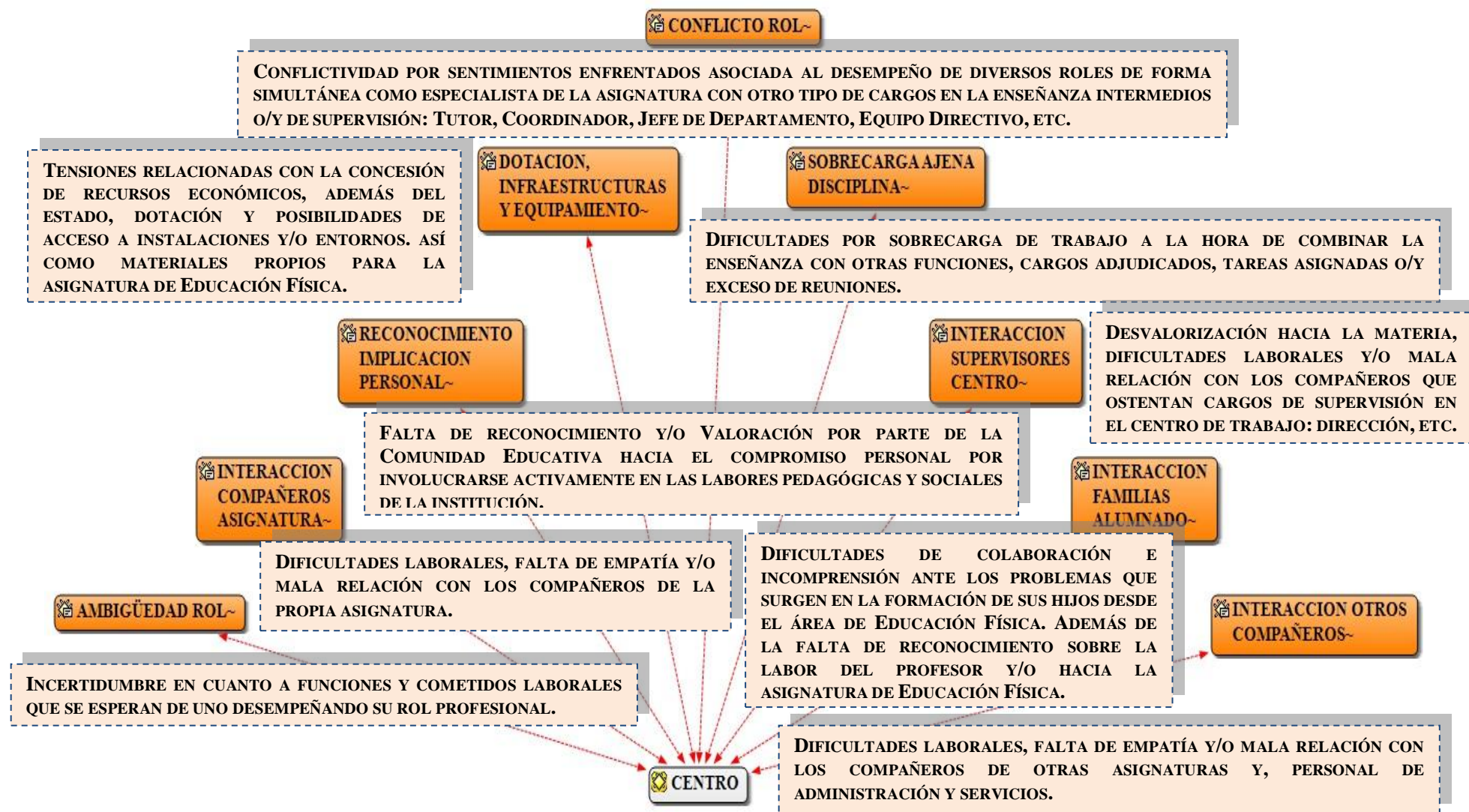
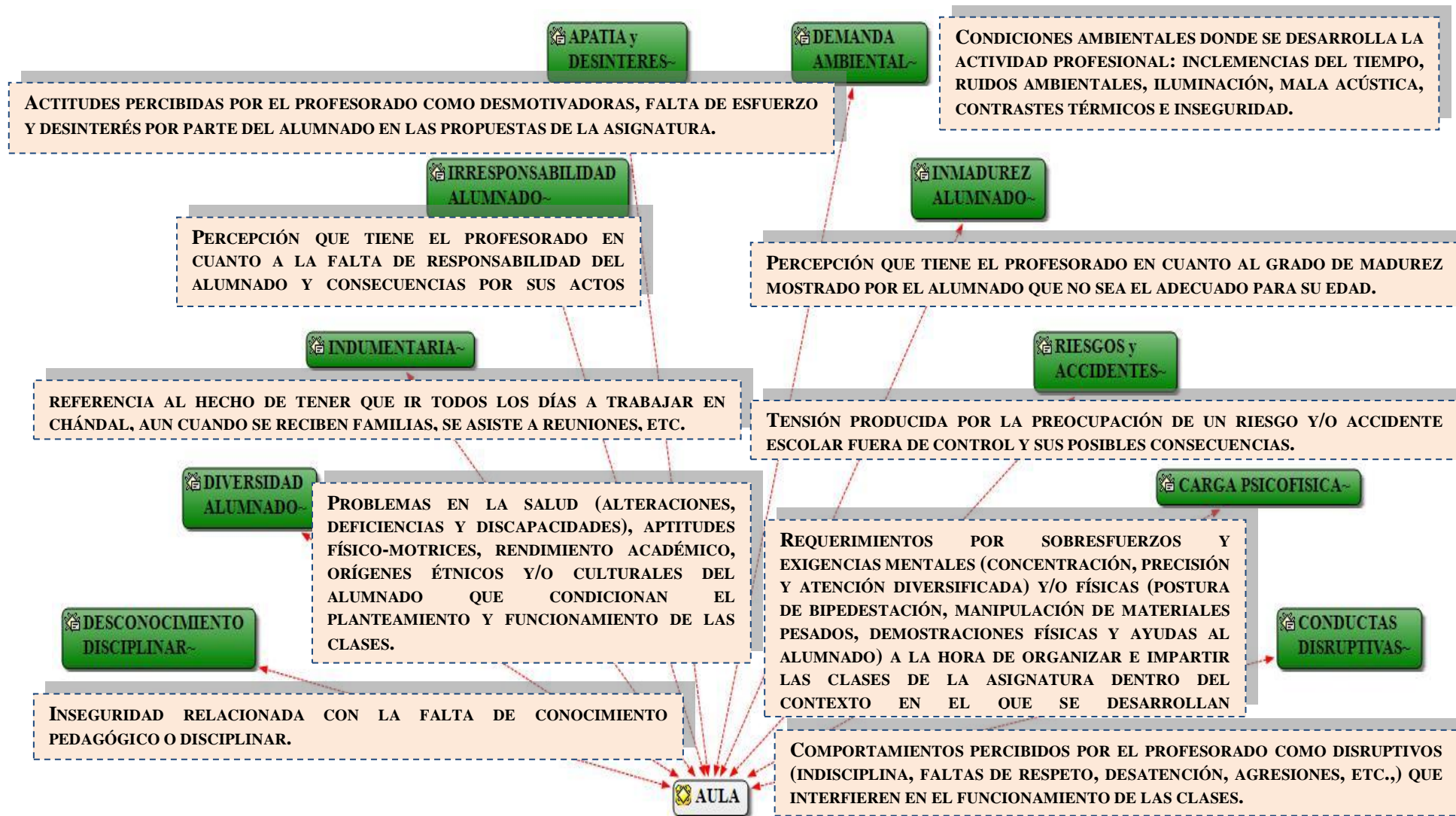


Figura 32

Sistema categorial de análisis para el contexto Aula de Clase



Al mismo tiempo, tal y como se muestra en la Figura 33 del análisis de contenido, de las 12 entrevistas emergieron un total de 370 alusiones a desencadenantes de estrés en el trabajo. Pese a que el porcentaje de categorías establecidas teóricamente para los tres contextos era muy similar: diez categorías para el contexto administración educativa, nueve para el contexto centro escolar y diez para el contexto aula de aula, se observó que el contexto con mayor prevalencia de desencadenantes de estrés fue el *Aula* (40,54%), seguido del contexto *Centro* (31,89%) y finalmente el contexto *Administración* (27,56%). En el siguiente apartado, se ha recogido detalladamente un análisis sobre la prevalencia por el número de citas para cada una de las categorías o estresores que componen las citadas dimensiones o contexto de trabajo.

Figura 33

Total de alusiones analizadas en su contenido por código

Nombre	Fundamentado	Densidad	Autor	Creado	Modifica...	Familias
INTERACCION FAMILIAS ALUMNADO~	34	0	Super	24/05/20...	25/09/20...	CENTRO
CARGA PSICOFISICA~	33	0	Super	24/05/20...	02/10/20...	AULA
INSUFICIENCIA SESIONES GRUPO~	27	0	Super	22/05/20...	02/07/20...	ADMINISTRACION
CONDUCTAS DISRUPTIVAS~	26	0	Super	24/05/20...	03/07/20...	AULA
DOTACION, INFRAESTRUCTURAS Y EQUIPAMEN...	26	0	Super	24/05/20...	03/07/20...	CENTRO
DEMANDA AMBIENTAL~	25	0	Super	24/05/20...	02/07/20...	AULA
RIESGOS y ACCIDENTES~	25	0	Super	24/05/20...	03/07/20...	AULA
INTERACCION OTROS COMPAÑEROS~	21	0	Super	24/05/20...	19/09/20...	CENTRO
DIVERSIDAD ALUMNADO~	20	0	Super	24/05/20...	11/10/20...	AULA
RATIO GRUPO~	20	0	Super	22/05/20...	03/07/20...	ADMINISTRACION
INTERACCION SUPERVISORES CENTRO~	14	0	Super	24/05/20...	03/07/20...	CENTRO
FORMACION Y RECICLAJE~	12	0	Super	22/05/20...	03/07/20...	ADMINISTRACION
SOBRECARGA AJENA DISCIPLINA~	12	0	Super	24/05/20...	02/07/20...	CENTRO
APATIA y DESINTERES~	10	0	Super	24/05/20...	02/07/20...	AULA
CONSIDERACION CURRICULAR~	9	0	Super	22/05/20...	02/07/20...	ADMINISTRACION
SITUACION ADMINISTRATIVA~	8	0	Super	22/05/20...	02/07/20...	ADMINISTRACION
TRATAMIENTO INSPECCION ADMINISTRACION~	7	0	Super	22/05/20...	03/07/20...	ADMINISTRACION
SOBRECARGA HORARIA SEMANAL~	7	0	Super	22/05/20...	03/07/20...	ADMINISTRACION
INTERACCION COMPAÑEROS ASIGNATURA~	7	0	Super	24/05/20...	19/09/20...	CENTRO
TAREAS BUROCRATICAS~	6	0	Super	22/05/20...	03/07/20...	ADMINISTRACION
LEGISLACION CURRICULAR~	6	0	Super	22/05/20...	03/07/20...	ADMINISTRACION
IRRESPONSABILIDAD ALUMNADO~	4	0	Super	24/05/20...	01/07/20...	AULA
DESCONOCIMIENTO DISCIPLINAR~	4	0	Super	24/05/20...	02/07/20...	AULA
AMBIGÜEDAD ROL~	3	0	Super	24/05/20...	19/06/20...	CENTRO
INMADUREZ ALUMNADO~	3	0	Super	24/05/20...	26/06/20...	AULA
RECONOCIMIENTO IMPLICACION PERSONAL~	1	0	Super	24/05/20...	20/06/20...	CENTRO
INDUMENTARIA~	0	0	Super	24/05/20...	24/05/20...	AULA
DESARROLLO PROFESIONAL~	0	0	Super	22/05/20...	24/05/20...	ADMINISTRACION
CONFLICTO ROL~	0	0	Super	24/05/20...	24/05/20...	CENTRO

V.1.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Siguiendo el procedimiento de investigaciones precedentes con diseño metodológico similar (Cabañete et al., 2019; Gil et al., 2015; Hortigüela, 2014; Ibaibarriaga y Tejero, 2020; Zapatero et al., 2018), se efectuó una transformación de las alusiones sobre el estrés laboral relativas a cada categoría analítica mediante una contabilización de las citas. De este modo, la valoración e interpretación de los testimonios del profesorado

entrevistado a través del número de ocasiones citados, complementaron el análisis de contenido sobre el discurso de los participantes (Saldaña, 2013).

Así, en función de su prevalencia e independientemente del contexto de pertenencia, se distinguieron cuatro grupos de categorías:

- (1) Primer grupo, quedó configurado por aquellos desencadenantes de estrés que pueden considerarse de alta prevalencia, donde cada uno de ellos fue aludido 20 veces o más, lo que en términos de porcentaje significa que cada una de estas categorías representa por ella misma al menos el 5% del total de desencadenantes.
- (2) Segundo grupo, lo formaron las categorías de prevalencia media, que fueron aludidas entre 10 y 19 veces.
- (3) Tercer grupo, lo integraron las categorías de baja prevalencia, que a efectos prácticos fueron aludidas entre una y nueve veces.
- (4) Cuarto grupo, lo constituyeron las categorías de nulo efecto o prevalencia, que no fueron aludidas en ninguna ocasión.

A continuación, se citan los desencadenantes de estrés de este primer grupo por orden de mayor a menor prevalencia: interacción familias alumnado; carga psicofísica; insuficiencia sesiones grupo; dotación, infraestructuras y equipamiento; conductas disruptivas; demanda ambiental; riesgos y accidentes; interacción otros compañeros; ratio grupo; y diversidad alumnado. Se detallan estas categorías en los siguientes párrafos, reflejándose entre paréntesis el código etiquetado junto al número de alusiones analizado y ejemplificando cada desencadenante mediante un testimonio.

La selección de estos responde a criterios de profundidad y representatividad del código referenciado. En su transcripción textual se recoge entre paréntesis la etapa educativa, sexo y años de experiencia del informante. Si bien, en los resultados obtenidos no se encontraron diferencias relacionadas con el sexo ni experiencia profesional del profesorado entrevistado, solamente distinciones por etapa educativa de trabajo. Sobre estos hallazgos, si se desea una mayor profundización, se recomienda consultar el análisis pormenorizado del [ANEXO XV](#) (p. 599) de esta tesis.

Como se acaba de indicar, el desencadenante de mayor prevalencia fue *Interacción Familias Alumnado* (IFA=34), reflejando lo que en opinión del profesorado son

dificultades de colaboración e incompreensión por parte de las familias (o tutores legales) sobre la formación de sus hijos en relación con la asignatura de EF. Destaca que el número de alusiones a este desencadenante fue más del doble en el profesorado de EP frente al de ESO, es decir, 23 versus (vs) 11, respectivamente. Un ejemplo de testimonio fue el siguiente:

Hay algunos alumnos que realmente tienen una falta de educación grave. Y lo peor es que, cuando se intentan solucionar situaciones de estas, a veces los padres no ayudan en nada. (Secundaria, hombre, 30 años de experiencia).

La *Carga Psicofísica* (CPF=33) hace referencia a los sobreesfuerzos y la exigencia mental y/o física a la hora de organizar e impartir las clases de EF (atención diversificada, postura de bipedestación, manipulación de materiales, ayudas al alumnado, etc.). Por ejemplo:

Trabajas como el doble comparado con una persona que esté en clase (aula), con los alumnos y en los pupitres. O sea, el desgaste, lo tienes. Digamos que, por ser profesor de EF, llevas el plus del desgaste, tanto estés trabajando en patio, como estés trabajando en pabellón, como estés trabajando en gimnasio (...) Haces el doble de esfuerzo en un gimnasio o un pabellón que en una clase con pupitres. (Primaria, mujer, 24 años de experiencia).

El desencadenante *Insuficiencia Sesiones Grupo* (ISG =27) alude a la percepción de un insuficiente número de horas semanales por cada grupo de clase para poder desarrollar el currículo de la asignatura. A modo de ejemplo:

En ocasiones te genera cierta tensión el hecho de ver que se te va el tiempo y que por las circunstancias que sean, no consigues cumplir los objetivos que te has planteado para esa sesión. Porque te falta tiempo, porque, efectivamente, sí que disponemos de poco tiempo. (Secundaria, hombre, 28 años de experiencia).

La categoría *Dotación, Infraestructuras y Equipamiento* (DIE=26) refiriéndose a posibles tensiones percibidas por falta de recursos económicos o materiales, así como por el estado, la dotación y las posibilidades de acceso a instalaciones o entornos para impartir la materia. Así lo expresaba un participante:

Material poco, porque se va perdiendo, se va estropeando, te dan muy poco dinero cada año para comprarlo. Con lo cual, así, eso me crea tensión. (Secundaria, mujer, 36 años de experiencia).

Las *Conductas Disruptivas* (CD=26) tienen que ver con comportamientos del

alumnado que interfieren en el funcionamiento de las clases (indisciplina, faltas de respeto, desatención, agresiones, etc.). Para este desencadenante, se encuentran alusiones del tipo:

En la carrera, cuando estudiábamos, me enseñaban distintas materias, distintas asignaturas, pero nunca me enseñaron a ser policía. El tener que controlar, insultos, golpes, etc. ¡Eso sí que me genera estrés! (Primaria, hombre, 3 años de experiencia).

El desencadenante *Demanda Ambiental* (DA=25) alude a las condiciones del lugar donde se desarrolla la actividad profesional (inclemencias del tiempo, ruidos ambientales, iluminación, mala acústica, contrastes térmicos e inseguridad). Entre ellos, testimonios como:

Haga el día que haga, si llueve, si hace calor, etc., pues tienes que salir y tienes que dar la clase fuera sí o sí. Y sí que ha habido veces que realmente pues ha sido muy difícil dar la clase por las condiciones del tiempo. Bueno, hasta yo, por ejemplo, tengo en la cabeza quemaduras solares por haber estado expuesto a ellas. (Secundaria, hombre, 27 años de experiencia).

El estresor *Riesgos y Accidentes* (RA=25) hace alusión a la preocupación ante un riesgo o accidente escolar que esté fuera de control del profesorado de EF y a sus posibles consecuencias. Ejemplificado por:

Cuando los tienes en movimiento con un balón, con una jabalina o llámalo X, ya no piensas en que aprendan más o menos, sino en que se puedan hacer daño a nivel físico. Quizás eso es lo que más estrés me puede generar, o más preocupación. (Secundaria, mujer, 10 años de experiencia).

La *Interacción Otros Compañeros* (IOC=21) es un desencadenante vinculado a las dificultades, faltas de empatía o malas relaciones laborales con los compañeros de otras asignaturas y personal de administración y servicios. En este caso, prototipos de testimonios como:

El reconocimiento hacia nuestra asignatura (por parte de compañeros), eso, sí, siempre eso te genera estrés. No es que sean muchos compañeros, pero sí que los hay. Son algunas cosas puntuales de ese tipo lo que te acaban desgastando. (Secundaria, hombre, 27 años de experiencia).

La categoría *Ratio Grupo* (RG=20) está asociada a la sensación de un elevado número de alumnos por clase que impiden una atención adecuada a los mismos. Se quintuplica el número de alusiones de esta categoría para el profesorado de ESO frente al de EP (17 vs 3, en concreto, para cada colectivo). Véase, a modo clarificador:

Lo reciente, lo que más estrés me genera ahora, y yo creo que a mí y a todos mis compañeros, son las ratios. Han aumentado muchísimo las ratios (...) Con diferencia, para mí es lo más importante, pero con mucha diferencia: ¡Muchísimos alumnos! (Secundaria, hombre, 29 años de experiencia).

El último desencadenante del primer grupo de alta prevalencia es la *Diversidad Alumnado* (DVA=20), que hace referencia a las diferencias entre el alumnado a distintos niveles: discapacidades, aptitudes físico-motrices, rendimiento académico, orígenes étnicos o culturales. Especial mención merece de nuevo el contraste entre etapas, por registrarse prácticamente el doble de alusiones entre el profesorado de ESO en relación con el de EP (13 vs 7, respectivamente). Por ejemplo:

Una clase donde tienes 33 o 35 chavales con necesidades educativas especiales, deficiencias y lesionados, que quizás sean los alumnos más movidos. Al final, se te junta todo. (Secundaria, mujer, 10 años de experiencia profesional).

En relación con el segundo grupo de prevalencia media, formado por aquellas categorías que fueron aludidas entre 10 y 19 veces, se encontraron los siguientes desencadenantes: *Interacción Supervisores Centro* (ISC: percibido por una desvalorización hacia la materia, dificultades laborales o mala relación con los compañeros que ostentan cargos de supervisión en el centro educativo donde se trabaja: equipo directivo, jefes de departamento y coordinadores, etc.); *Formación y Reciclaje* (FR: alusión a la escasa oferta formativa y de reciclaje necesaria para la materia dentro de la red formativa oficial); *Sobrecarga Ajena Disciplina* (SAD: categorizada como dificultades por sobrecarga de trabajo a la hora de combinar la enseñanza con otras funciones, cargos adjudicados, tareas asignadas o exceso de reuniones); y *Apatía y Desinterés* (AD: actitudes percibidas por el profesorado como desmotivadoras, falta de esfuerzo y desinterés por parte del alumnado en las propuestas de EF). Se ejemplifican, entre todas ellas, los desencadenantes *Interacción Supervisores Centro*, *Formación y Reciclaje* y, *Apatía y Desinterés* a través de las siguientes citas:

Ha habido veces, por no decir años, que por ejemplo no hemos tenido mucho apoyo por parte de la Dirección para organizar actividades o excursiones. También para conseguir material y, esto, pues sí, también afecta. A mí me afectaba y me causaba estrés. (Secundaria, hombre, 29 años de experiencia profesional).

El tema del reciclaje y la formación del profesorado, cada vez nos lo están poniendo más difícil. Porque a día de hoy, todo el tema de cursos relacionados con la especialidad de Educación Física ya no vale como para trienios. Entonces, te merma mucho. La gente qué hace, Nuevas Tecnologías e Inglés, que es ahora mismo lo que te vale para los puntos del trienio (...) Infinidad de cursos relacionados con el área de Educación Física de todo: cómo actuar en primeros auxilios, deportes más convencionales no tan convencionales, etc. Todo eso se ha perdido (...) Los CAP -Centro de Apoyo al Profesorado- ofertaban infinidad de cosas, que a día de hoy, todo eso se ha perdido y es una pena. Una auténtica pena. (Primaria, mujer, 18 años de experiencia profesional).

(...) percibes, además, la sensación de que no alcanzan los objetivos (estudiantes) precisamente por esa falta de interés y te parece lamentable. (Secundaria, hombre, 28 años de experiencia profesional).

En el tercer grupo de prevalencia baja, formado por las categorías citadas entre una y nueve veces, se encontraron los siguientes desencadenantes: *Consideración Curricular* (CC: estresor resultado de una percepción de desvalorización por el tratamiento curricular de la EF frente al resto de materias); *Situación Administrativa* (SA: tensiones producidas por la falta de un destino fijo en el centro de trabajo por ser interino, desplazado, provisional, etc.); *Interacción Compañeros Asignatura* (ICA: referenciando las dificultades laborales, falta de empatía o mala relación con los compañeros de la propia asignatura); *Sobrecarga Horaria Semanal* (SHS: sensación de un excesivo número de horas lectivas de docencia semanales que provocan una sobrecarga estresante de trabajo); *Tratamiento Inspección Administración* (TIA: declaraciones sobre la indiferencia o la función exclusiva de control por parte de las administraciones educativas ante problemas y carencias de la EF); *Legislación Curricular* (LC: desgaste producido por la incertidumbre o confusión relacionada con el currículo escolar ante las directrices para su tratamiento, o la cantidad de cambios frecuentes y continuados durante muy poco espacio de tiempo); *Tareas Burocráticas* (TB: mencionado como la exigencia de un tiempo excesivo que dedicar a las actividades de carácter burocrático como, por ejemplo, informes); *Desconocimiento Disciplinar* (DD: inseguridad relacionada con la falta de conocimiento pedagógico o disciplinar para la materia); *Irresponsabilidad Alumnado* (IRA: declarado como una falta de responsabilidad del alumnado en sus actos y consecuencias hacia la materia); *Ambigüedad de Rol* (AR: incertidumbre en cuanto a funciones y cometidos laborales que se esperan desempeñando el rol profesional de docente en EF); *Inmadurez Alumnado* (INA: percibido como un grado de madurez inadecuado del alumnado para su edad); y *Reconocimiento Implicación Personal* (RIP: desgaste por falta de reconocimiento o

valoración por parte de la comunidad educativa hacia el compromiso personal por involucrarse activamente en labores pedagógicas y sociales de la institución escolar). Para clarificar este bloque de categorías, se proponen las siguientes declaraciones sobre *Situación Administrativa, Legislación Curricular y Sobrecarga Horaria Semanal*:

Me estresa nuestra situación en particular en el colectivo de Educación Física en la Secundaria “(…)” el estar en varios centros a la vez, el no poder hacerte un hueco en el propio centro. Entiéndeme, porque cuando ya te estás amoldando a los alumnos, a los compañeros y a la forma de trabajar. Llega septiembre y te mandan a otro sitio, eso desgasta, desgasta mucho. (Secundaria, mujer, 10 años de experiencia profesional).

Tener que hacer las programaciones nuevas en estilo LOMCE es un poco lo que nos está matando (Primaria, mujer, 24 años de experiencia profesional).

Estamos a 20 horas semanales, que yo esto es lo que llevo ya tres años, desde que hicieron el cambio este de que nos hemos visto sometidos a estas transformaciones laborales. Pues ya llevo tres años seguidos con 20 horas semanales y vaya si se nota ¡mucho! y te estresa (Secundaria, hombre, 28 años de experiencia profesional).

Por último, dentro del cuarto grupo de prevalencia nula, cabe destacar tres categorías que, habiendo sido contempladas teóricamente por el grupo investigador, no fueron aludidas por ningún entrevistado como posible desencadenante de estrés laboral. Estas categorías son: *Desarrollo Profesional* (DP: entendido como escasa perspectiva de progreso o promoción profesional); *Conflicto de Rol* (CR: posible conflictividad de sentimientos enfrentados por el desempeño de diversos roles de forma simultánea como el hecho de ser especialista de la asignatura con otro tipo de cargos intermedios o de supervisión: tutor, coordinador, jefe de departamento, equipo directivo, etc.); e *Indumentaria* (IN: posible malestar que pudiera generar el hecho de tener que ir todos los días a trabajar en chándal, aun cuando se reciben familias, se asiste a reuniones, etc.).

En suma, una vez explorados los desencadenantes de estrés laboral desde la perspectiva del profesorado de EF entrevistado, en la Tabla 32 han destacado por su mayor prevalencia: *Interacción Familias Alumnado*; *Carga Psico-Física*; *Insuficiencia Sesiones Grupo*; *Dotación, Infraestructuras y Equipamiento*; *Conductas Disruptivas*; *Riesgos y Accidentes*; *Demanda Ambiental*; *Interacción Otros Compañeros*; *Ratio Grupo*; y *Diversidad Alumnado*.

Tabla 32*Prevalencia de desencadenantes de estrés*

		Sexo		Etapa		Muestra 100% (n=12)
		Hombres 58,3% (n=7)	Mujeres 41,7% (n=5)	Primaria 50% (n=6)	Secundaria 50% (n=6)	
ADMINISTRACIÓN	ISG	4,49 (17)	2,80 (10)	4,49 (17)	2,80 (10)	7,29 (27)
	RG	2,97 (11)	2,43 (9)	0,81 (3)	4,59 (17)	5,40 (20)
	FR	1,62 (6)	1,62 (6)	1,62 (6)	1,62 (6)	3,24 (12)
	CC	1,08 (4)	1,35 (5)	1,35 (5)	1,08 (4)	2,43 (9)
	SA	0,54 (2)	1,62 (6)	0,54 (2)	1,62 (6)	2,16 (8)
	SHS	1,62 (6)	0,27 (1)	0,27 (1)	1,62 (6)	1,89 (7)
	TIA	0,54 (2)	1,35 (5)	0,54 (2)	1,35 (5)	1,89 (7)
	LC	0,54 (2)	1,08 (4)	1,08 (4)	0,54 (2)	1,62 (6)
	TB	1,08 (4)	0,54 (2)	0,54 (2)	1,08 (4)	1,62 (6)
	DP	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Total	14,48 (54)	13,08 (48)	11,24 (42)	16,32 (60)	27,56 (102)
CENTRO	IFA	5,40 (20)	3,78 (14)	6,21 (23)	2,97 (11)	9,18 (34)
	DIE	2,97 (11)	4,05 (15)	4,05 (15)	2,97 (11)	7,02 (26)
	IOC	3,78 (14)	1,89 (7)	3,24 (12)	2,43 (9)	5,67 (21)
	ISC	2,97 (11)	0,81 (3)	1,35 (5)	2,43 (9)	3,78 (14)
	SAD	2,43 (9)	0,81 (3)	1,08 (4)	2,16 (8)	3,24 (12)
	ICA	1,89 (7)	0 (0)	1,35 (5)	0,54 (2)	1,8 (7)
	AR	0,27 (1)	0,54 (2)	0,54 (2)	0,27 (1)	0,81 (3)
	RIP	0,27 (1)	0 (0)	0 (0)	0,27 (1)	0,27 (1)
	CR	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0(0)
	Total	19,98 (74)	11,91 (44)	17,82 (66)	14,07 (52)	31,89 (118)
AULA	CPF	3,78 (14)	5,31 (19)	4,86 (18)	4,05 (15)	8,91 (33)
	CD	4,86 (18)	2,16 (8)	3,24 (12)	3,78 (14)	7,02 (26)
	DA	2,97 (11)	3,78 (14)	3,51 (13)	3,24 (12)	6,75 (25)
	RA	3,95 (15)	2,80 (10)	3,78 (14)	2,97 (11)	6,75 (25)
	DVA	3,24 (12)	2,16 (8)	1,89 (7)	3,51 (13)	5,40 (20)
	AD	1,40 (5)	1,40 (5)	0,81 (3)	1,89 (7)	2,80 (10)
	DD	0 (0)	1,08 (4)	0,54 (2)	0,54 (2)	1,08 (4)
	IRA	0,81(3)	0,27 (1)	0,54 (2)	0,54 (2)	1,08 (4)
	INA	0,81 (3)	0 (0)	0,27 (1)	0,54 (2)	0,81 (3)
	IN	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Total	21,82 (81)	18,72 (69)	19,44 (72)	21,10 (78)	40,54 (150)
	TOTAL	56,48 (209)	43,52 (161)	51,35 (190)	48,67 (180)	100 (370)

Nota. En el interior de las celdas: % (y entre paréntesis, mismo indicador expresado en frecuencia).

V.2. FASE DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE ESCALAS Y CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

En esta sección, se presentan los resultados vinculados a los objetivos específicos 2, 3, y 4. Los recordamos:

- *Objetivo específico 2.* Describir los niveles de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.
- *Objetivo específico 3.* Examinar las relaciones de covariación entre estrés laboral percibido, frustración de NPB, síndrome de burnout, engagement e intención de abandono de la profesión del profesorado de EF.
- *Objetivo específico 4.* Analizar las posibles diferencias de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión, en virtud del perfil socio-demográfico y profesional del profesorado de EF.

V.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En esta sección, tras un análisis previo sobre la fiabilidad de los instrumentos y la normalidad de las variables, se presentarán concretamente los resultados vinculados al objetivo específico 2: *Describir los niveles de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.*

V.2.1.1. Análisis previo de fiabilidad o consistencia interna de los instrumentos

El análisis de la consistencia interna de los instrumentos de medición empleados se realizó mediante la estimación del coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach* (α). Los resultados del mencionado estadístico se efectuaron tanto para los datos totales de las escalas como por cada uno de sus factores (Oviedo y Campos-Arias, 2005). En general, se desprende que la consistencia interna (Tabla 33) en los distintos instrumentos es satisfactoria acorde a los criterios de magnitud del estadístico (0,01 a 0,20 muy baja; 0,21 a

0,40 baja; 0,41 a 0,60 moderada; 0,61 a 0,80 alta; 0,81 a 1,00 muy alta), considerándose más que aceptable los índices obtenidos (Corbetta, 2007).

Tabla 33

Resumen de la consistencia interna de los instrumentos

Escalas/Subescalas	Rango	N.º Ítems	α
Escala de Percepción de Estrés Laboral del PEF	1-5	31	0,934
Administración educativa	1-5	7	0,746
Sobrecarga laboral	1-5	5	0,783
Condiciones laborales	1-5	7	0,815
Alumnado y familias	1-5	6	0,811
Clima de centro	1-5	6	0,815
Escala de Frustración de NPB	1-5	12	0,927
Autonomía	1-5	4	0,862
Competencia	1-5	4	0,821
Relación	1-5	4	0,852
Cuestionario de Desgaste Profesional o Burnout en Docentes	0-6	22	0,708
Agotamiento emocional	0-6	9	0,880
Despersonalización	0-6	5	0,686
Realización profesional	0-6	8	0,769
Cuestionario de Ilusión por el Trabajo o Engagement	0-6	9	0,896
Vigor	0-6	3	0,838
Absorción	0-6	3	0,808
Dedicación	0-6	3	0,682
Cuestionario de Intención de Abandono de la Profesión	1-4	4	0,782

Nota. PEF=Profesorado de Educación Física.

Se puede observar que, tanto en el caso del total de ítems como por subescalas, la fiabilidad alcanzó un rango de puntuación comprendido entre 0,71 y 0,93, sin que ninguno de los elementos se correlacione negativamente, lo que revela una alta consistencia interna de covariación, la cual fue más baja en las subescalas de despersonalización (Cuestionario de desgaste profesional o burnout en docentes) y dedicación (Cuestionario de ilusión por el trabajo), que obtienen puntuaciones ligeramente inferiores a lo esperado con 0,686 y 0,682 en cada una de ellas.

Asimismo, el estudio de todas las escalas en cuanto a cada uno de los elementos (véase tal y como se ha explicado, el [ANEXO VIII](#), pp.579-582), basado en el análisis de la correlación de cada uno de los ítems con el total restante y la variación del coeficiente alfa en el caso de eliminar alguno de ellos (Morales et al., 2003), informó en términos generales de unos índices adecuados de homogeneidad. En cuanto al instrumento de construcción propia, la EPEL-PEF, solamente se encontró una baja correlación entre ítems. Concretamente de 0,290 sobre el ítem 1“El nivel de estabilidad profesional que me ofrece

mi vida laboral”. Si bien, a pesar de su puntuación límite, su eliminación tampoco incrementaba considerablemente el coeficiente de fiabilidad y el hecho de haberla sometido a una validación de contenido, así como a una prueba piloto test-retest con resultados de alta fiabilidad, aconsejaban no prescindir de ningún elemento. De acuerdo con Oviedo y Campos-Arias (2005): “el coeficiente de *Alfa de Cronbach* es la forma más sencilla y conocida de medir la consistencia interna y es la primera aproximación a la validación de cualquier escala” (p. 578), lo que refrenda conforme a los resultados obtenidos un procedimiento de construcción fiable en este instrumento de elaboración propia.

V.2.1.2. Análisis de normalidad

Posteriormente, se estudió la normalidad de las variables mediante la *prueba de Kolmogorov-Smirnov* (Tabla 34), que reveló una distribución no normal en cuatro de los cinco constructos abordados en la investigación (véase [ANEXO IX](#), pp. 583-585).

Tabla 34

Resumen de la prueba de normalidad K.S en las variables investigadas

Variable	K-S*	p	Asimetría	Curtois
Estrés laboral	0,036	0,200*	0,132	-0,271
Administración educativa	0,058	0,042	0,005	-0,618
Sobrecarga laboral	0,062	0,020	0,085	-0,683
Condiciones laborales	0,066	0,010	0,095	-0,463
Alumnado y familias	0,061	0,023	0,017	-0,430
Clima de centro	0,102	0,000	0,654	-0,147
Frustración de NPB	0,179	0,000	1,706	3,118
Autonomía	0,193	0,000	1,466	1,871
Competencia	0,181	0,000	1,501	2,214
Relación	0,234	0,000	1,751	2,885
Burnout	0,072	0,003	0,566	0,128
Agotamiento emocional	0,097	0,000	0,750	0,314
Despersonalización	0,165	0,000	1,270	1,656
Realización profesional	0,053	0,088*	-0,306	-0,362
Engagement	0,087	0,000	-0,457	-0,251
Vigor	0,139	0,000	-0,538	0,180
Absorción	0,132	0,000	-0,581	-0,152
Dedicación	0,097	0,000	-0,425	-0,109
Intención de abandono de la profesión	0,164	0,000	0,998	0,403

Nota: gl=252; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; *= $p \geq 0,050$.

Solamente la variable de estrés laboral ($K-S=0,036$, $p=0,200$) y la subescala de realización profesional ($K-S=0,053$, $p=0,088$) respetan este supuesto, mientras que lo

incumplen la frustración de NPB ($K-S= 0,179, p<0,001$), burnout ($K-S=0,072, p<0,001$), engagement ($K-S=0,087, p<0,001$) e intención abandono profesión ($K-S=0,164, p<0,001$). Este supuesto de no normalidad en la distribución de las variables contempladas se corroboró con los valores de asimetría y curtosis que se alejaron considerablemente del intervalo de puntuación $\pm 0,5$. No obstante, en consonancia con el tamaño de la muestra alcanzado ($n=252$), se ha procedido con pruebas paramétricas con un nivel de confianza del 95% ($\alpha=0,05$) para los procesos de análisis estadísticos en virtud de lo afirmado por Pardo y San Martín (2006, p. 197): “con tamaños apropiados, el procedimiento sigue siendo válido independientemente de la forma de las poblaciones de origen (incluso con poblaciones sensiblemente alejadas de la normalidad)”.

V.2.1.3. Análisis de la tendencia central, dispersión y posición

(1) Escala de Percepción de Estrés Laboral del PEF (EPEL-PEF)

La puntuación M del profesorado de EF en percepción de estrés laboral es de 2,772 con una DE de 0,672 en una escala de 1 a 5 puntos (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590). A través de ambos estadísticos, se determinan los puntos de corte para la tendencia del estrés laboral en la muestra; sumándose y restándose a la M , su correspondiente DE (Tabla 35). Atendiendo a este criterio, el 16,3% reveló un nivel de estrés de tendencia baja, el 66,3% presentó un nivel de estrés medio y el 17,5% manifestó un estrés alto.

Sobre las dimensiones teórico-conceptuales propuestas para esta escala, cabe destacar de mayor a menor percepción de estrés laboral entre el profesorado de EF ($M\pm DE$): sobrecarga laboral ($3,257\pm 0,869$), condiciones laborales ($2,935\pm 0,812$), administración educativa ($2,899\pm 0,790$), alumnado y familias ($2,822\pm 0,798$) y clima de centro ($1,980\pm 0,753$). Asimismo (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590), el mayor porcentaje de profesorado con una tendencia medio-alta hacia el estrés laboral se concentra en torno a la dimensión sobrecarga laboral (85,3%).

Tabla 35

Tendencia con puntos de corte en la variable de estrés laboral

Variable	$M \pm DE$	Tendencia					
		Baja < -1 DE		Media entre -1 DE y 1 DE		Alta > 1 DE	
		M	% (n)	M	% (n)	M	% (n)
Estrés laboral	2,772±0,672	<2,100	16,3(41)	2,100-3,444	66,3(167)	>3,444	17,5(44)
Administración educativa	2,899±0,790	<2,109	18,3(46)	2,109-3,689	63,5(160)	>3,689	18,3(46)

Sobrecarga laboral	3,257±0,869	<2,388	14,7(37)	2,388-4,126	66,3(167)	>4,126	19(48)
Condiciones laborales	2,935±0,812	<2,123	15,5(39)	2,123-3,747	67,5(170)	>3,747	17,1(43)
Alumnado y familias	2,822±0,798	<2,024	18,3(46)	2,024-3,620	65,1(164)	>3,620	16,7(42)
Clima de centro	1,980±0,753	<1,227	20,2(51)	1,227-2,733	62,7(158)	>2,733	17,1(43)

En cuanto al análisis de los estresores según su correspondiente ítem (Tabla 36), se obtienen promedios entre 1,66 y 3,62 con desviaciones que se sitúan desde 0,91 a 1,37. Concretamente, se aprecian un total de 17 cuestiones que inciden como potenciales generadores de estrés laboral en el profesorado de EF con puntuaciones por encima del promedio total de 2,772 (ítems 30, 22, 2, 11, 13, 17, 3, 31, 12, 14, 16, 6, 19, 4, 27, 7 y 18).

Tabla 36

Incidencia general de ítems en la variable de estrés laboral

D	Ítem	M ± DE
AD	1. El nivel de estabilidad profesional que me ofrece mi trabajo.	2,38±1,35
SL	2. La cantidad de alumnado que debo atender entre todos mis grupos.	3,44±1,11
CL	3. Las condiciones ambientales de mi puesto de trabajo: inclemencias del tiempo, nivel de ruido, etc.	3,23±1,14
AF	4. El nivel de respeto que muestra el alumnado durante las clases de Educación Física (EF).	2,89±1,17
CC	5. La relación laboral o personal con los docentes que ostentan cargos en el centro de trabajo como, por ejemplo, equipo directivo, coordinadores, jefes de departamento, etc.	1,99±1,03
AD	6. La atención general que recibo por parte de la Administración Educativa (Consejería, Dirección de Área Territorial, Servicio de Inspección, etc.) a la hora de solventar las posibles dificultades de mi vida profesional.	2,96±1,19
SL	7. El número de horas de docencia que tengo que impartir a la semana.	2,87±1,32
CL	8. El grado de exigencia física que conlleva mi trabajo: postura de bipedestación, demostraciones físicas, ayudas al alumnado, etc.	2,36±1,23
AF	9. Las enfermedades (asma, alergias, escoliosis, etc.) y convalecencias (fracturas, esquinces, etc.) de algunas alumnas o alumnos que dan lugar a posibles situaciones complicadas durante las clases de EF.	2,72±1,09
CC	10. El nivel de reconocimiento general que he recibido en mi centro educativo cuando me he involucrado activa y generosamente en sus actividades.	2,22±1,17
AE	11. Los cambios legislativos relacionados con mi trabajo.	3,37±1,24
SL	12. La relación entre el tiempo efectivo de clase y la consecución de los objetivos programados.	3,19±1,06
CL	13. El posible riesgo de accidente o lesión del alumnado en EF con las consecuencias que puedan derivarse.	3,30±1,14
AF	14. El nivel de responsabilidad del alumnado al que doy clase.	3,11±1,07
CC	15. La relación laboral o personal con el profesorado de la propia área de EF.	1,66±0,91
AD	16. El tratamiento curricular que recibe la EF frente a otras materias del Currículo oficial.	3,01±1,22

SL	17. El tener que compatibilizar mi condición de profesora o profesor de EF con otras tareas añadidas a la docencia que no tienen que ver directamente con dicha materia (en función del caso: impartir otras materias, organización de actividades extracurriculares, semana cultural, etc.).	3,27±1,25
CL	18. El grado de exigencia mental de mi trabajo: concentración, atención, etc.	2,83±1,13
AF	19. La diversidad del alumnado de EF, sea motriz, psíquica o socio-cultural.	2,90±1,12
CC	20. El grado de aceptación, por parte de mi centro educativo, de las propuestas que surgen desde el profesorado de EF.	2,24±1,12
AD	21. Las posibilidades de promoción profesional que me ofrece mi trabajo.	2,35±1,21
SL	22. El tiempo empleado para el trabajo de tipo burocrático como completar informes, asistir a reuniones, etc.	3,51±1,16
CL	23. El grado de actualización y formación de contenidos que me exige mi profesión para ser buen docente: innovaciones tecnológicas, nuevas metodologías, etc.	2,75±1,11
AF	24. El nivel de esfuerzo del alumnado durante las clases de EF.	2,71±1,02
CC	25. La relación laboral o personal con el profesorado de otras materias que no son de EF.	1,96±0,98
AD	26. La oferta de cursos formativos por parte de la Administración Educativa relacionados con mi profesión de docente en EF.	2,60±1,17
CL	27. Los recursos materiales e instalaciones de los que dispongo.	2,88±1,26
AF	28. La actitud general de las familias hacia mi actuación como profesora o profesor de EF.	2,61±1,17
CC	29. La relación o clima de trabajo con el personal de administración y servicios.	1,82±1,01
AD	30. La situación derivada de la implantación del bilingüismo: posible reducción horaria de EF, habilitación, traslados forzosos, etc.	3,62±1,37
CL	31. El grado de exigencia emocional que conlleva mi trabajo: paciencia, regulación de frustraciones, conexión con el alumnado (empatía), etc.	3,21±1,23

Nota. D=Dimensión; AD=Administración educativa; SC=Sobrecarga laboral; CL=Condiciones laborales; AF=Alumnado y familias; CC=Clima centro.

(2) Escala de Frustración de NPB: autonomía, competencia y relación (FNPB)

La puntuación *M* del profesorado de EF en la variable de frustración de NPB (autonomía, competencia y relación) es de 1,744 y su *DE* alcanza 0,799 en una escala del 1 al 5 (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590). En esta escala mayores puntuaciones significan mayor sentimiento de frustración en autonomía, competencia y relación. Por el contrario, las puntuaciones más bajas son indicativas de cumplimiento de las necesidades.

De nuevo, los puntos de corte en cuanto a la tendencia baja, media y alta de la variable para la muestra se fijaron a partir de $\pm IDE$ sobre la *M* (Tabla 37), lo que reveló que ningún participante mostró una tendencia baja de frustración sobre sus necesidades de autonomía, competencia y relación, mientras que un 86,1% (tendencia media) manifestó un grado moderado de frustración sobre sus necesidades y el restante 13,9% (tendencia alta)

un grado considerable de mayor frustración percibida caracterizada por la falta de autonomía, incompetencia y mala relación. Sobre las subescalas con altas puntuaciones ($M \pm IDE$) de frustración fueron competencia (1,788 \pm 0,865), seguida con valores similares para autonomía (1,782 \pm 0,904) y en menor grado por relación (1,660 \pm 0,892). A su vez (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590), el mayor porcentaje de profesorado con una mayor frustración respecto a sus NPB en el trabajo se ubica en la subescala de autonomía (16,3%).

Tabla 37

Tendencia con puntos de corte en la variable de frustración de NPB

Variable	M \pm DE	Tendencia					
		Baja		Media		Alta	
		< -1 DE		entre -1 DE y 1 DE		> 1 DE	
		M	% (n)	M	% (n)	M	% (n)
Frustración de NPB	1,744 \pm 0,799	<0,945	0(0)	0,945-2,543	86,1(217)	>2,543	13,9(35)
F. Autonomía	1,782 \pm 0,904	<0,878	0(0)	0,878-2,686	83,7(211)	>2,686	16,3(41)
F. Competencia	1,788 \pm 0,865	<0,923	0(0)	0,923-2,653	85,3(215)	>2,653	14,7(37)
F. Relación	1,660 \pm 0,892	<0,768	0(0)	0,768-2,552	87,7(221)	>2,552	12,3(31)

Nota. NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

En referencia a cada uno de los ítems de la escala, independientemente de su factor de correspondencia (Tabla 38), los resultados reportan promedios entre 1,50 y 2,21 con desviaciones comprendidas desde 0,92 a 1,25. Observándose los ítems, todos ellos se encuentran en entorno a la M de la escala global. Si bien, se manifiesta una necesidad de *competencia* con un elevado grado de frustración, alcanzando una puntuación de 2,21 (ítem 2) por encima del promedio total.

Tabla 38

Incidencia general de ítems en la variable de frustración de NPB

S	Ítem	M \pm DE
FAU 1.	Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño.	1,83 \pm 1,10
FCO 2.	Hay situaciones que me hacen sentir incapaz.	2,21 \pm 1,25
FRE 3.	Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean.	1,50 \pm 0,96
FAU 4.	Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera.	1,71 \pm 1,05
FCO 5.	A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente.	1,50 \pm 0,92
FRE 6.	Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo.	1,75 \pm 1,11
FAU 7.	Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar hecha para mí.	1,76 \pm 1,02
FCO 8.	Hay situaciones que me hacen sentir torpe.	1,81 \pm 1,04
FRE 9.	Siento que la gente de mi centro educativo no me agrada.	1,68 \pm 1,05

FAU	10. Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado.	1,84±1,11
FCO	11. Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial.	1,63±1,04
FRE	12. Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos.	1,72±1,14

Nota. S=Subescala; FAU=Frustración de Autonomía; FCO=Frustración de Competencia; FRE=Frustración de Relación.

(3) Cuestionario de Desgaste Profesional o Burnout en Docentes (MBI-ES)

La puntuación *M* del profesorado de EF en la variable de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional) es de 1,600 y la *DE* se sitúa en 0,700 para una escala de 0 a 6 puntos (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590). En relación con la subescala realización profesional, caracterizada por una puntuación invertida, reporta que bajas valoraciones en esa dimensión suponen un alto nivel de burnout. En cambio, altas puntuaciones en realización profesional significan menor burnout; lo que obliga para el análisis global de la variable a la conversión de las puntuaciones en sus ítems correspondientes.

Igualmente, los puntos de corte en cuanto a la tendencia baja, media y alta de puntuaciones para clasificar a la muestra se determinaron con $\pm IDE$ sobre la *M* (Tabla 39). De esta forma, el 14,3% indica un grado bajo de burnout, el 68,3% reveló una tendencia media y el 17,5% mostró un alto burnout. De las subescalas con mayores puntuaciones ($M \pm 1DE$) de desgaste, se encontraron primeramente agotamiento emocional (1,963±1,038), tras ella despersonalización (0,835±0,781) y finalmente realización profesional (4,330±0,736). Mientras que, el mayor porcentaje de profesorado con una tendencia medio-alta de impacto sobre el burnout se ubica en la subescala de agotamiento emocional (83,4%). Véase, para una mayor información, [ANEXO X](#) (pp. 586-590).

Tabla 39

Tendencia con puntos de corte en la variable de burnout

Variable	<i>M</i> ± <i>DE</i>	Tendencia					
		Baja < -1 <i>DE</i>		Media entre -1 <i>DE</i> y 1 <i>DE</i>		Alta > 1 <i>DE</i>	
		<i>M</i>	% (<i>n</i>)	<i>M</i>	% (<i>n</i>)	<i>M</i>	% (<i>n</i>)
Burnout	1,600±0,700	<0,900	14,3(36)	0,900-2,300	68,3(172)	>2,300	17,5(44)
Agotamiento emocional	1,963±1,038	<0,925	16,7(42)	0,925-3,001	68,3(172)	>3,001	15,1(38)
Despersonalización	0,835±0,781	<0,054	16,7(42)	0,054-1,616	69(174)	>1,616	14,3(36)
Realización profesional*	4,330±0,736	<3,594	15,5(39)	3,594-5,066	68,7(173)	>5,066	15,9(40)

Nota. *=Puntuaciones inversas.

En referencia a cada uno de los ítems de la escala, independientemente de su factor de correspondencia (Tabla 40), se alcanzaron unos promedios entre 0,40 y 4,80 con desviaciones desde 0,86 a 1,51. De hecho, se observan hasta siete potenciales reactivos que inciden sobre el burnout o desgaste profesional en el profesorado de EF. En particular, las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización con valoraciones promedio por encima de 1,600 puntos para la escala (ítems 2, 14, 1 y 6). Mientras que, para realización profesional con valoraciones por debajo del promedio de la subescala de 4,330 (ítems 21, 17 y 18).

Tabla 40

Incidencia general de ítems en la variable de burnout

S	Ítem	M ± DE
AE	1. Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.	2,69±1,43
AE	2. Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral.	3,10±1,51
AE	3. Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado/a.	1,63±1,39
RP	4. Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos/as.*	4,33±1,11
DP	5. Creo que trato a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.	0,54±0,86
AE	6. Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo.	1,87±1,75
RP	7. Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos/as.*	4,42±1,20
AE	8. Me siento “quemado/a” por culpa de mi trabajo.	1,57±1,33
RP	9. Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos/as.*	4,80±1,12
DP	10. Pienso que me he hecho más insensible con la gente.	1,17±1,42
DP	11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	1,14±1,46
RP	12. Me siento muy activo/a.*	4,67±1,14
AE	13. Me siento frustrado/a en mi trabajo.	1,25±1,26
AE	14. Creo que estoy trabajando demasiado.	2,81±1,64
DP	15. Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos/as.	0,40±0,95
AE	16. Trabajar con personas me produce demasiada tensión.	1,48±1,32
RP	17. Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos/as.*	3,94±1,29
RP	18. Me siento animado/a después de trabajar con mis alumnos/as.*	4,26±1,03
RP	19. He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión.*	4,38±1,14
AE	20. Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.	1,27±1,34
RP	21. En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma.*	3,85±1,41
DP	22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.	0,92±1,02

Nota. S=Subescala; AE=Agotamiento emocional; DP=Despersonalización; RP=Realización profesional; *=Puntuaciones inversas.

(4) Cuestionario de Ilusión por el trabajo (UWES)

La puntuación M del profesorado de EF en la variable de engagement (vigor, absorción y dedicación) es de 4,553 y la DE corresponde a 0,829 en una escala de 0 a 6 puntos (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590). Una vez más, los puntos de corte en cuanto a la tendencia baja, media y alta de puntuaciones en la muestra se fijaron por $\pm 1DE$ sobre la M (Tabla 41). Esto indica que el 16,3% presentó un grado bajo de engagement, el 67,9% obtuvo una tendencia media y el 15,8% alcanzó un alto engagement.

Sobre las subescalas con mayores puntuaciones ($M \pm DE$) en la variable, absorción (4,878 \pm 0,856), seguido por dedicación (4,407 \pm 0,970) y con un valor menor vigor (4,374 \pm 0,963). El mayor porcentaje de profesorado con una tendencia media y alta de incidencia de engagement (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590) resultó en la subescala vigor con un 80,6%.

Tabla 41*Tendencia con puntos de corte en la variable de engagement*

Variable	$M \pm DE$	Tendencia					
		Baja < -1 DE		Media entre -1 DE y 1 DE		Alta > 1 DE	
		M	% (n)	M	% (n)	M	% (n)
Engagement	4,553 \pm 0,829	<3,724	16,3(41)	3,724-5,382	67,9(171)	>5,382	15,8(40)
Vigor	4,374 \pm 0,963	<3,411	19,4(49)	3,411-5,338	71,9(181)	>5,338	8,7(22)
Absorción	4,878 \pm 0,856	<4,022	23(58)	4,022-5,734	60,7(153)	>5,734	16,3(41)
Dedicación	4,407 \pm 0,970	<3,437	16,7(42)	3,437-5,377	70,6(178)	>5,377	12,7(32)

En referencia a cada uno de los ítems de la escala, independientemente de su factor de correspondencia (Tabla 42), se alcanzaron promedios entre 4 y 5,18 con desviaciones correspondientes a 0,93 y 1,41. En el análisis de los ítems, se encontraron por encima de la M ($\geq 4,55$) cuatro cuestiones sobre el compromiso e ilusión del profesorado de EF con su trabajo (ítems 7, 3, 8 y 4).

Tabla 42*Incidencia general de ítems en la variable de engagement*

S	Ítem	$M \pm DE$
VI	1. En mi trabajo me siento lleno de energía.	4,43 \pm 0,99
VI	2. Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.	4,51 \pm 0,95
AB	3. Estoy entusiasmado/a con mi trabajo.	4,74 \pm 1,01
AB	4. Mi trabajo me inspira.	4,72 \pm 1,06
VI	5. Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	4,18 \pm 1,33

DE 6. Soy feliz cuando estoy absorto/a en mi trabajo.	4,48±1,23
AB 7. Estoy orgulloso/a del trabajo que hago.	5,18±0,93
DE 8. Estoy inmerso/a en mi trabajo.	4,73±1,04
DE 9. Me “dejo llevar” por mi trabajo.	4,00±1,41

Nota. S=Subescala; VI=Vigor; AB=Absorción; DE=Dedicación.

(5) Cuestionario de Intención de Abandono de la Profesión (CIAP)

La puntuación *M* del profesorado de EF en la variable de intención de abandono de la profesión es de 1,713 y la *DE* corresponde a 0,694 en una escala de 1 a 4 puntos (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590). En consonancia, con las otras variables analizadas anteriormente, los puntos de corte para el estudio de la tendencia baja, media y alta de puntuaciones sobre la muestra consultada se determinaron mediante $\pm IDE$ de la *M* (Tabla 43). Esto refleja que el 25% presentó un grado bajo de intención de abandono, el 56,7% manifestó una tendencia media y el 18,3% advirtió una alta tendencia sobre esta intención de abandono (véase [ANEXO X](#), pp. 586-590).

Tabla 43

Tendencia con puntos de corte en la variable de intención de abandono de la profesión

Variable	<i>M</i> ± <i>DE</i>	Tendencia					
		Baja < -1 <i>DE</i>		Media entre -1 <i>DE</i> y 1 <i>DE</i>		Alta > 1 <i>DE</i>	
		<i>M</i>	% (n)	<i>M</i>	% (n)	<i>M</i>	% (n)
Intención abandono de la profesión	1,713±0,694	<1,019	25(63)	1,019-2,407	56,7(143)	>2,407	18,3(46)

En cuanto a cada uno de los ítems que configuran la escala (Tabla 44), se alcanzaron promedios entre 1,62 y 1,90 con desviaciones correspondientes a 0,88 y 0,98. En el análisis de los ítems sobresale por encima de la *M* ($\geq 1,71$) la cuestión relacionada con la restricción de tiempo dedicación del profesorado de EF a su centro de trabajo (ítem 4), con una puntuación cercana al valor de respuesta “más bien en desacuerdo”.

Tabla 44

Incidencia general de ítems en la variable de intención de abandono de la profesión

Ítem	<i>M</i> ± <i>DE</i>
1. He tenido deseos de abandonar la profesión de docente de EF.	1,62±0,93
2. Si pudiese, y si tuviera seguridad laboral y económica, dejaría mi trabajo como profesor/a de EF.	1,67±0,88
3. Actualmente me atraen más otras alternativas profesionales que la enseñanza de la EF.	1,67±0,93
4. Actualmente restrinjo mi tiempo en el centro educativo al estrictamente necesario.	1,90±0,98

Nota. EF=Educación Física.

(6) Puntuaciones normativas en burnout y engagement (MBI-ES y UWES)

También se pueden considerar para ambos constructos teóricamente opuestos de burnout y engagement un índice significativo sobre su incidencia configurándose a tenor de tres niveles: inferior, medio y superior (Tabla 45). Con ese fin, se comparan los valores obtenidos por la muestra seleccionada ($n=252$) en cada una de las subescalas de ambas variables con las Puntuaciones Normativas (PN) de corte establecidas para el colectivo profesional en cuestión. Para el presente estudio sobre profesionales de la enseñanza, se tomaron como referencia en estas variables las puntuaciones directas del burnout (Gil-Monte y Peiró, 2000) y las puntuaciones medias para el engagement (Salanova et al., 2005).

Tabla 45*Patrones por niveles de subescalas en burnout y engagement*

Subescala 1			Subescala 2			Subescala 3			Categorías
I	M	S	I	M	S	I	M	S	
✓			✓			✓			Nada
✓			✓				✓		Valoración con tres subescalas en inferior, o en dos de ellas en el inferior y la tercera en medio.
✓				✓		✓			
	✓		✓			✓			
✓			✓					✓	Leve Valoración con dos subescalas en el inferior y la en el superior, o dos en el medio y la otra en inferior.
✓				✓			✓		
✓					✓	✓			
	✓		✓			✓		✓	
	✓	✓		✓		✓		✓	
✓				✓				✓	Moderado Valoración con tres subescalas en medio o cada una en diferentes niveles.
✓					✓		✓		
	✓		✓				✓		
	✓			✓		✓		✓	
		✓	✓			✓		✓	
✓					✓			✓	Bastante Valoración con dos subescalas en superior y la otra en inferior, o dos subescalas en medio y la otra superior.
	✓			✓			✓		
	✓				✓		✓		
		✓	✓				✓		
		✓		✓		✓		✓	
	✓				✓			✓	Profundo Valoración con tres subescalas en superior, o dos subescalas en el superior y la otra en medio.
		✓		✓			✓		
		✓			✓			✓	
		✓			✓			✓	

Nota. I=Inferior; M=Medio; S=Superior; Subescalas 1, 2 y 3 en burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional) y engagement (vigor, absorción y dedicación).

Asimismo, basándose en trabajos anteriores como Esteras (2015), Guerrero y Rubio (2008), Manassero et al. (2003) o Tejero (2006), a través de la combinación entre las puntuaciones obtenidas por los tres niveles de incidencia inferior, medio y superior en las subescalas (Tabla 46), se puede establecer un patrón de análisis con categorías sobre la ausencia y presencia del burnout y engagement en el profesorado de EF.

Tabla 46

Puntuaciones normativas de incidencia en las subescalas de burnout y engagement

		Incidencia		
		Inferior	Medio	Superior
Burnout				
Agotamiento emocional	PN	< 15	15 - 24	> 24
	% (n)	43,7 (110)	35,3 (89)	21 (53)
Despersonalización	PN	< 4	4 - 9	> 9
	% (n)	51,6 (130)	36,5 (92)	11,9 (30)
Realización profesional	PN	> 39	33 - 39	< 33
	% (n)	21,8 (55)	45,2 (114)	32,9 (83)
Engagement				
Vigor	PN	< 3,26	3,26 - 4,80	> 4,80
	% (n)	12,3 (31)	48 (121)	39,7 (100)
Absorción	PN	< 2,34	2,34 - 4,20	> 4,20
	% (n)	0,8 (2)	22,2 (56)	77 (194)
Dedicación	PN	< 2,91	2,91 - 4,70	> 4,70
	% (n)	7,5 (19)	57,1 (144)	35,4 (89)

Nota. PN=Puntuación Normativa.

En cuanto al profesorado de EF participante, de acuerdo a estos patrones y sus respectivas categorías (Tabla 47), la muestra se caracterizó por una alta presencia de engagement (suma de las categorías bastante y profundo con un 75%).

Tabla 47

Porcentajes patrón de categorías para burnout y engagement

Categorías	Burnout	Engagement
Nada	32,1 (81)	3,6 (9)
Leve	22,2 (56)	7,9 (20)
Moderado	19 (48)	13,5 (34)
Bastante	11,9 (30)	26,6 (67)
Profundo	14,7 (37)	48,4 (122)

Nota. % (n).

Si bien, en torno a un cuarto de los participantes, el 26,6% manifestó también una presencia considerable sobre burnout con el sumatorio nuevamente de las categorías *bastante* y *profundo* con 11,9% y 14,7% respectivamente.

V.2.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL Y PREDICTIVO

Seguidamente, se presentan los resultados vinculados al objetivo específico 3: *Examinar las relaciones de covariación entre estrés laboral percibido, frustración de NPB, síndrome de burnout, engagement e intención de abandono de la profesión del profesorado de EF.*

V.2.2.1. Análisis correlacional bivariado: coeficiente correlación lineal de Pearson

En esta sección se describen los resultados en cuanto al tipo y grado de asociación reportado (Tabla 48) entre las variables del estudio mediante la *Prueba de Correlación de Pearson* (r_{xy}). Mediante esta prueba estadística se pudo conocer en qué medida los cambios producidos en una variable están asociados con los cambios de otra variable o viceversa (véase [ANEXO XI](#), pp. 591-592).

Tabla 48

Matriz de correlaciones bivariadas mediante Pearson en las variables estudiadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Estrés laboral										
FNPB 2. F. Autonomía	0,445**									
3. F. Competencia	0,428**	0,760**								
4. F. Relación	0,396**	0,675**	0,731**							
Burnout 5. Agotamiento	0,595**	0,389**	0,437**	0,443**						
6. Despersonalización	0,373**	0,340**	0,369**	0,340**	0,534**					
7. Realización	-0,163**	-0,160*	-0,244**	-0,069	-0,383**	-0,418**				
Engagement 8. Vigor	-0,258**	-0,157*	-0,239**	-0,089	-0,485**	-0,255**	0,581**			
9. Absorción	-0,221**	-0,218**	-0,272**	-0,126*	-0,426**	-0,335**	0,625**	0,743**		
10. Dedicación	-0,122	-0,122	-0,194**	-0,080	-0,286**	-0,206**	0,471**	0,647**	0,696**	
11. Intención Abandono	0,263**	0,260**	0,211**	0,198**	0,422**	0,274**	-0,206**	-0,276**	-0,379**	-0,256**

Nota. **= $p < 0,001$; *= $p < 0,050$; FNPB=Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

De esta forma, se facilitó una mejor comprensión entre las principales variables antecedentes, en concreto, estrés laboral y frustración de NPB con su respectiva variable teórica consecuente, el burnout. Al mismo tiempo, se analiza la relación entre los dos constructos teóricos antagónicos o polos opuestos considerados en el diseño de la investigación como las VD del burnout y engagement. Para ello, se abordó el estudio de la correlación entre las variables citadas con la variable respuesta de intención o deseo de abandono de la profesión de EF considerada como la consecuencia a priori posible en el compartamiento de todas ellas.

Retomando, los criterios de Hair et al. (2009) en la interpretación del estadístico ($r_{xy}=0$, nula; r_{xy} entre 0,1 y 0,20, muy baja; r_{xy} entre 0,21 y 0,40, baja; r_{xy} entre 0,41 y 0,60, moderada; r_{xy} entre 0,61 y 0,80, alta; r_{xy} entre 0,81 y 0,99, muy alta; $r_{xy}=1$, perfecta), las correlaciones demuestran por lo general un grado de asociación entre moderado y alto, siendo mayoritariamente significativas ($p<0,001$). Aunque siguiendo el diseño de investigación utilizado, *ex post facto* retrospectivo, solamente se podrá establecer covariación entre las variables estudiadas sin poder establecer una relación de causación-efecto (Montero y León, 2007; León y Montero, 2015).

Sobre la relación trifactorial de las subescalas con sus correspondientes constructos de frustración de NPB, burnout y engagement como era de esperar se apreció una fuerte relación positiva y significativa, confirmando la estructura tridimensional en cada una de ellas.

En la frustración de NPB, las asociaciones más altas por intensidad correspondieron a la frustración de competencia con autonomía ($r_{xy}=0,760$, $p<0,001$), seguida de competencia pero con frustración de relación ($r_{xy}=0,731$, $p<0,001$) y frustración de relación con autonomía ($r_{xy}=0,675$, $p<0,001$). Lo anterior significa que a mayores sensaciones de incompetencia le acompaña una elevada percepción en cuanto a la falta de autonomía y malas relaciones, siendo entre todas las variables contempladas por el diseño de investigación las que mayores puntuaciones obtuvieron de asociación.

Del burnout, la asociación de mayor grado de intensidad se observó entre agotamiento emocional y despersonalización ($r_{xy}=0,534$, $p<0,001$), seguido de las puntuaciones entre despersonalización y realización profesional ($r_{xy}= -0,418$, $p<0,001$), y de menor grado, agotamiento emocional y realización profesional ($r_{xy}= -0,383$, $p<0,001$).

Por tanto, mayores niveles de agotamiento se corresponden con una mayor despersonalización y un menor sentimiento de realización profesional.

Respecto a su extremo teórico opuesto, el engagement, obtiene mayores grados de intensidad entre sus subescalas. Se observó la mayor puntuación entre vigor y absorción ($r_{xy}=0,743$, $p<0,001$), semejante a la puntuación obtenida entre absorción con dedicación ($r_{xy}=0,696$, $p<0,001$) y de puntuación más baja entre las relaciones de dedicación y vigor ($r_{xy}=0,647$, $p<0,001$). Así, se puede afirmar que a mayor vigor le corresponderán igualmente altas puntuaciones en la subescala de absorción seguido por dedicación. Comparando ambas variables de investigación antagónicas, burnout y engagement, la segunda presenta una relación trifactorial de mayor intensidad entre sus subescalas.

Ahora bien, relacionando variables principales de interés bivariadamente, burnout y engagement, se apreció una relación de tipo negativo y significativo que nos confirmó empíricamente el supuesto recogido en el marco teórico de la tesis como constructos antagónicos. Si bien, se revelaron diferentes grados de intensidad que fueron desde el moderado-alto como realización profesional con absorción y vigor ($r_{xy}=0,652$ y $r_{xy}=0,581$, $p<0,001$, respectivamente), seguido de un rango moderado entre realización profesional y dedicación ($r_{xy}=0,471$, $p<0,001$). Igualmente, de intensidad moderada, el agotamiento emocional con vigor y absorción ($r_{xy}= -0,485$ y $r_{xy}= -0,426$, respectivamente, todas $p<0,001$), y un grado bajo entre la despersonalización con los factores de absorción, vigor y dedicación ($r_{xy}= -0,355$; $r_{xy}= -0,255$; $r_{xy}= -0,206$, respectivamente, todas $p<0,001$). También, se observó una intensidad baja entre el agotamiento emocional y la dedicación ($r_{xy}= -0,286$, $p<0,001$); lo que supone que el profesorado de EF que declara unos altos niveles de realización profesional, muestra un mayor grado de absorción, vigor y dedicación con su trabajo. De igual modo, el sentirse agotado emocionalmente y declarar sentimientos de despersonalización supone un menor engagement o compromiso en su desempeño profesional.

De las variables consideradas antecedentes teóricos, estrés laboral y frustración de NPB con su respectivo consecuente de burnout, el análisis de covariaciones refrendó esta relación entre los señalados constructos.

Entre estrés laboral y burnout, por el grado de intensidad con una interpretación muy alta, se encontró la asociación entre estrés y agotamiento emocional ($r_{xy}= 0,595$, $p<0,001$), mientras que, de puntuación más baja, el estrés con despersonalización ($r_{xy}=$

0,373, $p < 0,001$), así como estrés con la realización profesional ($r_{xy} = -0,163$, $p < 0,001$). Por tanto, valores altos de estrés laboral se corresponden con unos mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización, acompañados de un menor sentimiento de realización profesional.

En cuanto a la frustración de NPB con burnout, las de mayor magnitud correspondieron a las asociaciones de la subescala de agotamiento emocional con las mencionadas necesidades: frustración de relación ($r_{xy} = 0,443$, $p < 0,001$), frustración de competencia ($r_{xy} = 0,437$, $p < 0,001$) y frustración de autonomía ($r_{xy} = 0,389$, $p < 0,001$). También, la subescala despersonalización con frustración de competencia ($r_{xy} = 0,369$, $p < 0,001$), similares con las correspondientes frustraciones en las necesidades de autonomía y relación ($r_{xy} = 0,340$, $p < 0,001$), mientras que en menor grado se motró la realización profesional del burnout con la frustración de autonomía ($r_{xy} = -0,244$, $p < 0,001$) y frustración de competencia ($r_{xy} = -0,160$, $p < 0,050$). Sin embargo, sin asociación significativa con frustración de relación. Así pues, se puede afirmar que con mayores puntuaciones en desgaste profesional, es decir, puntuaciones altas en agotamiento y despersonalización con bajas en realización profesional recaen en un profesorado de EF con una considerable frustración percibida para sus necesidades de autonomía, competencia y relación en el trabajo.

A su vez, entre frustración de NPB y engagement se apreció una relación lineal de tipo negativa e inversa, siendo la de mayor significatividad pero de bajo grado la subescala necesidades de frustración de competencia y el resto de dimensiones del engagement: absorción ($r_{xy} = -0,272$, $p < 0,001$), vigor ($r_{xy} = -0,239$, $p < 0,001$) y dedicación ($r_{xy} = -0,194$, $p < 0,001$). Por tanto, se observa como valores bajos en la frustración de competencia percibida se asocian con las puntuaciones altas en las tres subescalas mencionadas. Asimismo, la subescala de frustración de autonomía tuvo solamente relación con las variables del engagement a través de las dimensiones de absorción ($r_{xy} = -0,218$, $p < 0,001$) y vigor ($r_{xy} = -0,157$, $p < 0,050$).

Igualmente, valores bajos de frustración de autonomía se relacionaron con altas puntuaciones de absorción y vigor, aunque la frustración de relación como necesidad no se asoció significativamente con ningún factor del engagement, es decir, ni con vigor, absorción o dedicación. Todo ello, supone que el profesorado de EF que se siente competente y autónomo en su puesto laboral, presentará un grado adecuado de engagement hacia el trabajo. Es decir, un menor grado sobre la frustración de NPB que corresponde a

una mayor sensación de éxito en el ámbito laboral sobre la consecución de su autonomía, eficacia en la competencia y buena relación con los demás, se asociará a un profesorado de EF que se muestre más ilusionado y comprometido o engagement hacia su trabajo.

Además, otras relaciones entre variables del estudio a tener en cuenta por su aceptable grado de asociación fueron el estrés laboral con frustración de NPB. En este sentido, la puntuación con mayor magnitud de intensidad se observó entre estrés y la subescala de frustración de autonomía ($r_{xy}=0,445$, $p<0,001$), seguido por frustración de competencia ($r_{xy}=0,428$, $p<0,001$) y frustración de relación ($r_{xy}=0,396$, $p<0,001$). En cuanto al profesorado de EF con mayor estrés laboral percibido, declara altas puntuaciones de frustración o no consecución de sus necesidades laborales de autonomía, competencia y relación en el trabajo.

Sobre el estrés laboral y engagement, se obtuvo una covarianza débil entre estrés con vigor ($r_{xy}= -0,258$, $p<0,001$) y absorción ($r_{xy}= -0,221$, $p<0,001$), sin que se observase una relación significativa entre estrés laboral y dedicación. Por tanto, puntuaciones altas de estrés laboral en el profesorado de EF le siguen valores bajos para las dos subescalas del engagement: vigor y absorción.

Por último, atendiendo a todas las variables que han sido objeto de estudio y la variable postulada a priori como el posible resultado consecuente o comportamiento, la intención o deseo de abandono de la profesión, se encontró una relación significativa con todas ellas.

Para el estrés laboral, todas las subescalas de frustración de NPB (autonomía, competencia y relación) y, en concreto las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del burnout, se reveló un tipo de asociación positiva. A medida que aumentaron las puntuaciones en intención de abandono, estas se relacionaron con puntuaciones mayores en las anteriores variables señaladas.

En cambio, para la dimensión de realización profesional del burnout y las tres subescalas del engagement (vigor, absorción y dedicación), el tipo de asociación fue negativo. A medida que aumentaban las puntuaciones en intención de abandono, le correspondían puntuaciones menores en las mismas. En cuanto a que, los docentes de EF con mayor engaged o compromiso y mayor sentimiento de realización con su trabajo, mostraban una menor intención de abandono profesional.

Por mayor grado de intensidad de asociación, concretamente moderado, destacaron agotamiento emocional ($r_{xy}=0,422$, $p<0,001$) y absorción ($r_{xy}= -0,379$, $p<0,001$). Así pues, este hecho hace pensar que el profesorado de EF consultado con un elevado agotamiento emocional y una baja absorción hacia su trabajo como docente tenga una mayor tentación o pensamiento de abandonar la profesión si tuviera la seguridad de otra alternativa laboral.

V.2.2.2. Análisis de la regresión lineal múltiple

De forma complementaria, se llevó a cabo un análisis de *Regresión Lineal Múltiple* con la finalidad de corroborar la relación entre un conjunto de VI o predictoras (variables explicativas o regresoras) y una VD de interés (variable criterio o de respuesta). En palabras de Hair et al. (2009, p. 144), “usar las variables independientes, cuyos valores son conocidos, para predecir la única variable criterio seleccionada por el investigador”. Este procedimiento estadístico, permitió estimar en qué medida las mencionadas VI mostraban capacidad de predicción sobre la varianza de la VD, es decir, examinar la forma de su relación. Previamente, señalar que se verificó que el tamaño muestral superaba las 20 observaciones por cada una de las variables predictoras con el objeto de validar el modelo obtenido. De nuevo, como advierten Hair et al. (2009): “el nivel deseado está entre 15 y 20 observaciones para cada variable independiente, cuando este nivel se alcance los resultados deberían ser generalizables” (p. 160).

Así, se fijaron como factores independientes explicativos o predictores las dimensiones o subescalas correspondientes a las variables: estrés laboral, frustración de NPB, burnout y engagement, mientras que como VD de criterio, pronosticada o explicada, la intención de abandono o retiro de la profesión. En concreto, para esta predicción, primeramente se llevó a cabo un análisis de *Regresión Lineal Múltiple* por el método de *introducción* y en segundo término por *pasos sucesivos* o *stepwise*. El primer método mediante *introducción*, se realizó con el objeto de examinar en qué medida contribuía cada una de las VI en el total de la varianza explicada, es decir, el grado de aportación sobre la estimación de los factores predictores sobre la VD. El segundo método por *pasos sucesivos*, se ejecutó con la finalidad de buscar la mejor combinación de variables regresoras que permitieran establecer el pronóstico más preciso en la predicción, es decir, determinar qué VI formaban parte del mejor modelo y en qué orden (Ato y Vallejo, 2011; Etchebarne et al., 2008).

Este procedimiento consistió en seleccionar en primer lugar la variable más correlacionada con la predicción, elaborándose un primer modelo. Con la varianza que quedaba por explicar, se seleccionó la siguiente variable que más poder de predicción presentaba, formándose un segundo modelo. Así de forma sucesiva, hasta que ninguna variable realizaba una aportación significativa de inclusión. En el modelo de predicción generado solamente se incorporaron aquellas VI que cumplieron dos requisitos: (a) el criterio de probabilidad de F (probabilidad de entrada con nivel crítico menor que 0,050 y de salida si era mayor que 0,100), y (b) el criterio de *Tolerancia* (valor superior a 0,0001 puesto que puntuaciones bajas indicaban que la variable incluida podría ser expresada por la combinación lineal del resto de variables a causa de colinealidad).

Para cuantificar el grado en el que se podía estimar correctamente la VD en función del resto de variables implicadas en el modelo, se calculó el estadístico *coeficiente de determinación ajustado o corregido* (R^2). Siguiendo una vez más las orientaciones de Hair et al. (2009), se realizó un análisis de los residuales que permitió corroborar el grado de exactitud en los pronósticos estimados. Puesto que los residuos (e) informaron sobre las diferencias entre los valores observados y los valores pronosticados. Para ello, se valoró la idoneidad del modelo de regresión a través del cumplimiento de los supuestos de linealidad (valoración del gráfico de dispersión), independencia (valores aceptables para el estadístico *Durbin-Watson* entre 1,5 y 2,5), normalidad (valores apropiados en el estadístico $K-S \geq 0,050$), homocedasticidad (valoración de la pauta de comportamiento entre pronósticos tipificados y residuos tipificados) y multicolinealidad (puntuaciones de no correlación próximos al valor de 1 mediante la prueba de *Factores de Inflación de la Varianza* o *FIV*).

De tal forma que los datos analizados permitieron crear un modelo de regresión a partir del cual se verificó la capacidad de estimación de las siguientes VI cuantitativas (estrés administración educativa, estrés sobrecarga laboral, estrés condicionales laborales, estrés alumnado y familias, estrés clima de centro, frustración de autonomía, frustración de competencia, frustración de relación, agotamiento emocional, despersonalización, realización profesional, vigor, absorción y dedicación) sobre la VD cuantitativa (intención de abandono de la profesión).

En un primer acercamiento, el método de *introducción* exploró qué variables explicativas o predictoras resultaron significativos para la probabilidad de presentar una alta intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF consultado. Seguidamente, se planteó depurar el modelo generado de cara a eliminar variables

insignificantes en pos definirlo de la forma más parsimonia posible. Es decir, se seleccionaron aquellas variables que sin ser redundantes o bien irrelevantes, proporcionaban la mejor explicación de la VD o resultado.

Por ello, el método *por pasos sucesivos* o *stepwise* (Tabla 49) permitió definir el modelo más idóneo con la mayor capacidad de predicción, siendo el menor número posible de factores independientes o regresores sobre la variable criterio intención de abandono de la profesión. De esta forma, de las variables analizadas, se suprimieron aquellas que incumplieron los requisitos de probabilidad de *F* con valores de *F-entrar* $\leq 0,050$ y *F-salir* $\geq 0,100$. Asimismo del diagnóstico los criterios de *Tolerancia* para la estadística de colinealidad, se registraron tanto puntuaciones bajas (0,819) como altas (1,221) a través de su estadístico inverso *FIV*. De hecho, se observó un valor adecuado sobre el estadístico de *Índice de Condición* (16,517) con una puntuación comprendida entre 15-30 que indicó la ausencia de problemas de multicolinealidad. Además, ningún factor asumía proporciones elevadas de varianza en el resto de variables del modelo (véase [ANEXO XII](#), pp. 593-595).

Tabla 49

Resumen del modelo por pasos sucesivos en intención de abandono de la profesión

Variables predictoras	B	SE B	B estandarizados	t	p
(Constante)	2,258	0290		7,780	0,000
Agotamiento emocional	0,213	0,041	0,318	5,168	0,001*
Absorción	-0,197	0,050	-0,243	-3,949	0,001*

Nota. *= $p \leq 0,050$; B=Beta; EE=Error Estándar Beta.

Como consecuencia, solamente se incorporaron al modelo de predicción generado dos subescalas o factores del burnout y engagement respectivamente: agotamiento emocional ($p < 0,001$) y absorción ($p < 0,001$). Al mismo tiempo, el análisis del *estadístico F* mediante ANOVA [F (2,249)=36,440, $p < 0,001$] corroboró la idoneidad del citado modelo ante una relación significativa entre las mencionadas VI o explicativas y la VD o resultado; lo que supuso la existencia de un efecto real de dichos predictores sobre la intención de abandono de la profesión.

Cabe destacar que el *coeficiente de determinación* reveló que el 22,2% de los cambios que se produjeron en la VD o criterio intención de abandono de la profesión estuvo asociado a las VI o regresoras de agotamiento emocional y absorción (R^2 *ajustado o corregido* = 0,222) con un *error cuadrático medio* de 0,371. Sobre los cambios de la varianza en la intención de abandono de la profesión, el agotamiento emocional aportó el

17,5% (R^2 ajustado o corregido=0,175) mientras que la absorción un 4,7% (R^2 ajustado o corregido=0,047).

Específicamente, el estudio de los *coeficientes beta estandarizados* otorgó mayor importancia al agotamiento emocional ($\beta=0,318$) y en menor medida a la variable absorción ($\beta=-0,243$). De acuerdo a este modelo generado, los *coeficientes no estandarizados (B)* estimaron la siguiente ecuación de regresión o predicción: intención de abandono de la profesión=1,796 + (0,213 * agotamiento emocional) - (0,197 * absorción). Con ella, se pudo interpretar que en aquellos participantes consultados con un promedio de 1,796 para la variable de intención de abandono de la profesión, por cada unidad en la subescala de agotamiento emocional aumentaría 0,213 puntos dicha variable mientras que, por cada unidad de la subescala absorción, disminuiría 0,197 puntos la intención de abandono de la profesión.

De este modo, se desprende que, primeramente el agotamiento emocional y en segundo lugar la absorción, hay dos variables o constructos relevantes para la predicción de intención de abandono de la profesión sobre el profesorado de EF consultado. En suma, a mayor puntuación en las dimensiones de agotamiento emocional (burnout) y menor en la absorción (engagement), más elevada era la intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF. En concreto, un 22,2% de las diferencias en las puntuaciones de esta variable criterio en los participantes estaban explicadas conjuntamente por los valores obtenidos en ambos factores.

Previamente, se corroboró la validez de esta estimación en cuanto al cumplimiento en los supuestos que exige este procedimiento estadístico de la regresión. Véase, el estadístico *Durbin-Watson* para la valoración de la independencia sobre los residuos que reportó unos valores en torno a 2 ($DW=2,198$), reflejándose la ausencia de autocorrelación en los mismos con un comportamiento de variable aleatoria (véase [ANEXO XII](#), pp. 593-595). Por último, los resultados alcanzados aconsejan precaución en la interpretación de los hallazgos sobre aquellas situaciones o casos que pudieran ocasionar problemas en las inferencias con el modelo de regresión planteado.

V.2.3. ANÁLISIS DE CONTRASTE DE GRUPOS

A continuación se presentan los resultados vinculados al objetivo específico 4: *Analizar las posibles diferencias de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión, en virtud del perfil socio-demográfico y profesional del profesorado de EF* (véase [ANEXO XIII](#), p. 596).

V.2.3.1. Grupos definidos por las variables sociodemográficas

(1) Sexo

Considerando el *sexo* (*hombres* 56% y *mujeres* 44%) como variable independiente dicotómica, se encontraron los siguientes resultados diferenciales para las cinco variables abordadas en el estudio descriptivo del apartado anterior (Tabla 50). No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre *hombres* y *mujeres* en ninguna de las variables estudiadas (todas $p \geq 0,110$).

Tabla 50

Resultados diferenciales según sexo

Variable	Hombres	Mujeres	t	p	d
	n = 141	n = 111			
	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,781±0,664	2,759±0,686	0,257	0,797	—
Administración educativa	2,966±0,801	2,813±0,772	1,531	0,127	—
Sobrecarga laboral	3,253±0,870	3,261±0,872	-0,067	0,947	—
Condiciones laborales	2,924±0,795	2,949±0,838	-0,250	0,803	—
Alumnado y familias	2,796±0,774	2,854±0,830	-0,569	0,570	—
Clima de centro	1,992±0,753	1,963±0,756	0,302	0,763	—
Frustración NPB	1,750±0,836	1,736±0,752	0,133	0,894	—
F. Autonomía	1,797±0,928	1,763±0,877	0,299	0,765	—
F. Competencia	1,780±0,914	1,799±0,803	-0,176	0,860	—
F. Relación	1,671±0,908	1,646±0,876	0,225	0,822	—
Burnout	1,591±0,650	1,610±0,762	-0,214	0,830	—
Agotamiento emocional	1,920±0,935	2,018±1,158	-0,721	0,471	—
Despersonalización	0,860±0,771	0,803±0,795	0,578	0,564	—
Realización profesional	4,320±0,698	4,342±0,785	-0,229	0,819	—
Engagement	4,609±0,809	4,482±0,852	1,204	0,230	—
Vigor	4,413±0,922	4,324±1,016	0,730	0,466	—
Absorción	4,919±0,847	4,825±0,867	0,863	0,389	—
Dedicación	4,494±0,944	4,297±0,994	1,604	0,110	—
Intención abandono profesión	1,661±0,680	1,779±0,709	-1,340	0,181	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(2) Edad

En relación con la *edad* (Tabla 51) como variable independiente politómica segmentada por cuatro tramos de años (*igual o menor de 30 años* 12,3%; *de 31 a 40 años* 46,4%; *de 41 a 50 años* 31,7%; *igual o mayor de 51 años* 9,5%), se mostraron diferencias estadísticamente significativas en agotamiento emocional (burnout), engagement total con sus subescalas absorción y dedicación e intención de abandono de la profesión. En cuanto a la subescala de agotamiento emocional, aumentó a medida que lo hacían los tramos de edad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas con *TE* pequeño [F (3,248)=3,471, $p<0,020$, $\eta^2_p=0,027$]. Las comparaciones por pares a posteriori relevaron una diferencia entre los grupos *de igual o menos de 30 años* [t(248)=3,108, $p<0,015$] y el tramo *de 31 a 40 años de edad*.

Tabla 51*Resultados diferenciales según edad*

Variable	≤ 30 años	31 - 40 años	41 - 50 años	≥ 51 años	F	p	η^2_p
	n = 31	n = 117	n = 80	n = 24			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,637±0,638	2,828± 0,713	2,783± 0,613	2,634± 0,697	1,029	0,380	—
Ad. educativa	2,930± 0,725	2,931± 0,848	2,912± 0,730	2,654± 0,776	0,853	0,466	—
Sobrecarga laboral	3,083± 0,854	3,326± 0,883	3,305± 0,847	2,983± 0,866	1,541	0,204	—
Con. laborales	2,631± 0,797	2,995± 0,844	3,005± 0,747	2,803± 0,828	2,091	0,102	—
Alumnado y familias	2,639± 0,797	2,857± 0,826	2,839± 0,739	2,826± 0,863	0,626	0,599	—
Clima de centro	1,930± 0,787	2,069± 0,749	1,883± 0,760	1,930± 0,701	1,073	0,361	—
Frustración NPB	1,782± 0,751	1,716± 0,798	1,743± 0,802	1,829± 0,890	0,160	0,923	—
F. Autonomía	1,951± 0,925	1,726± 0,889	1,762± 0,887	1,906± 1,021	0,671	0,571	—
F. Competencia	1,790± 0,836	1,764± 0,839	1,784± 0,899	1,916± 0,954	0,203	0,894	—
F. Relación	1,604± 0,773	1,658± 0,904	1,684± 0,953	1,666± 0,813	0,059	0,981	—
Burnout	1,407± 0,663	1,621± 0,654	1,583± 0,701	1,801± 0,919	1,498	0,216	—
Ag. emocional	1,519± 0,781	2,042±1,004	1,975± 1,054	2,111± 1,322	3,471	0,020*	0,027
Despersonalización	0,806± 0,881	0,852± 0,743	0,792± 0,732	0,933± 0,996	0,238	0,870	—
Re. profesional	4,342± 0,822	4,371± 0,709	4,362± 0,698	4,005± 0,838	1,752	0,157	—
Engagement	4,802± 0,788	4,625± 0,769	4,502± 0,816	4,046± 1,019	4,499	0,004*	0,052
Vigor	4,537± 0,884	4,438± 0,896	4,325± 1,047	4,013± 1,047	1,672	0,173	—
Absorción	5,225± 0,809	4,917± 0,780	4,887± 0,802	4,208± 1,106	4,722	0,005*	0,080
Dedicación	4,645±0,981	4,521± 0,917	4,295± 0,972	3,916± 1,041	3,673	0,013*	0,043
Intención Ab. Pr.	1,346± 0,421	1,743± 0,669	1,762± 0,731	1,875± 0,846	7,166	0,001*	0,042

Nota. *= $p<0,050$; Ad=Administración; Con=Condiciones; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración; Ag=Agotamiento; Ab=Abandono; Pr=Profesión.

Del engagement en sus valores totales y subescalas, se observó una tendencia contraria a la variable del burnout ya que sus puntuaciones sufrieron un descenso a medida que aumentaban los tramos de edad. Se corroboraron diferencias estadísticamente significativas para el global de la variable con *TE* cercano a moderado [F (3,248)=4,499, $p<0,004$, $\eta^2_p=0,052$] y sus respectivas subescalas de absorción con *TE* moderado [F

(3,248)=4,722, $p<0,005$, $\eta^2_p=0,080$] y dedicación con *TE* pequeño hacia medio [F (3,248)=3,673, $p<0,013$, $\eta^2_p=0,043$]. A posteriori, las comparaciones múltiples revelaron en el *engagement* diferencias totales entre los grupos de *igual o más de 51 años* con los tramos de edad de *igual o menos de 30 años* [t(248)=3,422, $p<0,004$] y, *entre 31 y 40 años de edad* [t(248)=3,181, $p<0,009$]. En la subescala de absorción, diferencias estadísticas a posteriori entre el grupo de *igual o más de 51 años* con el resto de tramos de edad: *igual o menos de 30 años* [t(248)=3,794, $p<0,003$], *entre 31 y 40 años* [t(248)=2,991, $p<0,028$] y, *entre 41 y 50 años* [t(248)=2,793, $p<0,040$]. En la subescala dedicación, solamente difieren el grupo de *igual o más de 51 años* con el agrupamiento de *igual o menos de 30 años* [t(248)=2,810, $p<0,028$] y, *entre 31 y 40 años de edad* [t(248)=2,835, $p<0,026$].

Finalmente, sobre la variable de intención de abandono de la profesión, se constató un aumento a mayor edad del profesorado de EF. Además de diferencias estadísticamente significativas entre los tramos de edad con *TE* pequeño hacia medio [F (3,248)=7,166, $p<0,001$, $\eta^2_p=0,042$], siendo la diferencia entre el primer tramo de *igual o menos de 30 años* con el resto de edades del profesorado: *entre 31 y 40 años* [t(248)=4,082 $p<0,001$], *entre 41 y 50 años* [t(248)=3,738, $p<0,002$] e *igual o más de 51 años* [t(248)=2,808, $p<0,041$].

(3) Modalidad de convivencia

En función de la *modalidad de convivencia* (Tabla 52) recodificada como variable dicotomizada (*en pareja* 83,3% y *sin ella* 16,7%) por la baja representación de la categoría *otra*, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos comparados (todas $p \geq 0,058$).

Tabla 52*Resultados diferenciales según modalidad de convivencia*

Variable	En pareja	Sin pareja	t	p	d
	n = 210	n = 42			
	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,746±0,667	2,899±0,691	-1,344	0,180	—
Administración educativa	2,874±0,782	3,020±0,828	-1,090	0,277	—
Sobrecarga laboral	3,227±0,877	3,404±0,828	-1,206	0,229	—
Condiciones laborales	2,920±0,812	3,010±0,819	-0,653	0,515	—
Alumnado y familias	2,796±0,807	2,952±0,747	-1,160	0,247	—
Clima de centro	1,945±0,734	2,154±0,827	-1,651	0,100	—
Frustración NPB	1,729±0,785	1,817±0,870	-0,651	0,515	—
F. Autonomía	1,757±0,899	1,910±0,930	-1,004	0,316	—
F. Competencia	1,780±0,860	1,827±0,901	-0,317	0,752	—
F. Relación	1,650±0,867	1,714±1,020	-0,425	0,671	—
Burnout	1,603±0,715	1,586±0,629	0,139	0,890	—
Agotamiento emocional	1,946±1,059	2,050±0,936	-0,593	0,554	—
Despersonalización	0,828±0,797	0,871±0,699	-0,324	0,746	—
Realización profesional	4,298±0,741	4,488±0,696	-1,524	0,129	—
Engagement	4,524±0,840	4,698±0,764	-1,242	0,215	—
Vigor	4,360±0,978	4,444±0,894	-0,516	0,607	—
Absorción	4,857±0,866	4,984±0,806	-0,877	0,381	—
Dedicación	4,355±0,972	4,666±0,925	-1,907	0,058	—
Intención abandono profesión	1,705±0,676	1,750±0,788	-0,375	0,708	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(4) Pareja docente

Sobre la categoría *pareja docente* (sí 32,5% y no 67,5%), tal y como aportó la Tabla 53, el contraste entre grupos reportó diferencias estadísticamente significativas para las variables de engagement en puntuación total y su correspondiente subescala de absorción, además de intención de abandono de la profesión.

Tabla 53

Resultados diferenciales según pareja docente

Variable	Sí	No	t	p	d
	n = 82	n = 170			
	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,838±0,674	2,740±0,671	1,083	0,280	—
Administración educativa	2,966±0,804	2,866±0,784	0,945	0,345	—
Sobrecarga laboral	3,300±0,806	3,236±0,900	0,542	0,588	—
Condiciones laborales	3,017±0,809	2,895±0,814	1,113	0,267	—
Alumnado y familias	2,878±0,809	2,795±0,793	0,772	0,441	—
Clima de centro	2,054±0,796	1,944±0,731	1,094	0,275	—
Frustración NPB	1,778±0,726	1,727±0,833	0,474	0,636	—
F. Autonomía	1,801±0,867	1,773±0,924	0,232	0,817	—
F. Competencia	1,853±0,837	1,757±0,879	0,827	0,409	—
F. Relación	1,679±0,827	1,651±0,925	0,236	0,813	—
Burnout	1,717±0,720	1,543±0,686	1,849	0,066	—
Agotamiento emocional	2,116±1,046	1,889±1,030	1,630	0,104	—
Despersonalización	0,909±0,843	0,800±0,749	1,045	0,297	—
Realización profesional	4,227±0,748	4,380±0,727	-1,549	0,123	—
Engagement	4,397±0,907	4,628±0,781	-2,091	0,038*	0,279
Vigor	4,247±1,089	4,435±0,894	-1,448	0,149	—
Absorción	4,707±0,900	4,960±0,824	-2,219	0,027*	0,296
Dedicación	4,235±1,010	4,490±0,941	-1,962	0,051	—
Intención abandono profesión	1,865±0,759	1,639±0,650	2,445	0,015*	0,325

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

Para el engagement, mayores puntuaciones del grupo de profesores de EF que *no tienen pareja docente* (4,628±0,781) frente al resto que *sí la tiene* (4,397±0,907), encontrándose diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de *no pareja docente* para el total de la variable engagement ($t[250] = -2,091$, $p < 0,038$) con un *TE* pequeño ($d = 0,279$) y en la dimensión de absorción ($t[250] = -2,219$, $p < 0,027$) con un *TE* pequeño ($d = 0,296$). Para la intención de abandono de la profesión, las puntuaciones más altas correspondieron al profesorado *con pareja docente* (1,865±0,759), siendo estadísticamente significativas las diferencias a favor de este agrupamiento ($t[250] = 2,445$, $p < 0,015$) con un *TE* pequeño ($d = 0,325$).

(5) Número de hijos/as

Mientras que, el número de hijos/as (Tabla 54) reagrupados solamente en tres categorías (*ninguno* 45,2%; *solamente uno* 18,7%; *más de uno* 36,1%) debido a la escasa representación de la última opción de *tres o más descendientes*, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas de la opción *sin hijos*, tanto para el global de la variable estrés laboral con *TE* pequeño [F (2,249)=4,177, $p<0,016$, $\eta^2_p=0,032$] y sus dimensiones de clima de centro con *TE* cercano a moderado [F (2,249)=7,287, $p<0,001$, $\eta^2_p=0,055$] y administración educativa con *TE* pequeño [F (2,249)=4,563, $p<0,011$, $\eta^2_p=0,035$]. A posteriori, se reveló que *sin hijos* difiere en estrés laboral total sobre *un hijo* [t(249)=2,493, $p<0,035$]. Para clima de centro, *sin hijos* difiere con *un solo hijo* [t(249)=4,081, $p<0,001$] e *igual o mayor de dos* [t(249)=2,566, $p<0,031$], y administración educativa, *sin hijos* solamente difiere significativamente con *igual o mayor de dos* [t(249)=2,897, $p<0,011$]. Se observó en la variable frustración de NPB diferencias estadísticamente significativas en pos del grupo de *cero hijos* en la subescala de frustración autonomía con *TE* pequeño [F (2,249)=3,407, $p<0,035$, $\eta^2_p=0,027$]. La comparación a posteriori dos a dos aportó que *cero hijos* difiere del grupo *un hijo* [t(249)=2,447, $p<0,043$].

Tabla 54

Resultados diferenciales según número de hijos/as

Variable	0	1	≥ 2	F	p	η^2_p
	n = 114	n = 47	n = 91			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,902±0,720	2,614±0,594	2,690±0,623	4,177	0,016*	0,032
Administración educativa	3,060±0,824	2,811±0,775	2,742±0,721	4,563	0,011*	0,035
Sobrecarga laboral	3,384±0,895	3,157±0,826	3,149±0,847	2,244	0,108	—
Condiciones laborales	3,031±0,898	2,729±0,741	2,921±0,717	2,339	0,093	—
Alumnado y familias	2,904±0,848	2,702±0,807	2,780±0,721	1,274	0,282	—
Clima de centro	2,162±0,822	1,712±0,540	1,890±0,704	7,287	0,001*	0,055
Frustración NPB	1,836±0,845	1,602±0,636	1,701±0,809	1,630	0,198	—
F. Autonomía	1,940±0,966	1,590±0,765	1,684±0,865	3,407	0,035*	0,027
F. Competencia	1,811±0,874	1,734±0,823	1,788±0,884	0,132	0,876	—
F. Relación	1,756±0,956	1,484±0,611	1,631±0,924	1,633	0,102	—
Burnout	1,638±0,655	1,535±0,723	1,585±0,747	0,389	0,678	—
Agotamiento emocional	2,039±1,032	1,884±0,964	1,908±1,087	0,572	0,565	—
Despersonalización	0,912±0,795	0,753±0,730	0,782±0,787	1,022	0,361	—
Realización profesional	4,358±0,713	4,367±0,762	4,276±0,756	0,387	0,680	—
Engagement	4,625±0,816	4,588±0,780	4,444±0,867	1,263	0,285	—
Vigor	4,409±0,889	4,460±0,832	4,285±1,109	0,648	0,552	—
Absorción	4,941±0,831	4,907±0,788	4,783±0,919	0,891	0,412	—
Dedicación	4,526±0,991	4,397±0,928	4,263±0,953	1,870	0,156	—
Intención abandono profesión	1,763±0,732	1,675±0,727	1,670±0,629	0,535	0,535	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(6) Formación universitaria

En cuanto a la *formación universitaria* (Tabla 55), de acorde a la categorización por su nivel de estudios (*diplomado* 47,2%; *licenciado* 34,9%; *máster o doctorado* 17,9%), se registró una diferencia estadísticamente significativa a favor de este agrupamiento de *licenciados* en la subescala de realización profesional en la variable burnout con *TE* pequeño [F (2,249)=4,204, $p < 0,016$, $\eta^2_p = 0,033$], revelándose mediante las pruebas post hoc una diferencia entre *diplomados* y *licenciados* [t(249)=2,882, $p < 0,012$].

Tabla 55

Resultados diferenciales según formación universitaria

Variable	Diplomado <i>n</i> = 119	Licenciado <i>n</i> = 88	Máster o Doctorado <i>n</i> = 45	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
	<i>M</i> ± <i>DE</i>	<i>M</i> ± <i>DE</i>	<i>M</i> ± <i>DE</i>			
Estrés laboral	2,788±0,717	2,691±0,642	2,887±0,596	1,335	0,265	—
Administración educativa	2,942±0,842	2,761±0,745	3,053±0,702	2,403	0,092	—
Sobrecarga laboral	3,233±0,890	3,172±0,856	3,484±0,819	2,010	0,136	—
Condiciones laborales	2,960±0,814	2,863±0,809	3,009±0,822	0,584	0,558	—
Alumnado y familias	2,799±0,823	2,831±0,786	2,862±0,766	0,111	0,895	—
Clima de centro	2,026±0,792	1,867±0,657	2,077±0,811	1,596	0,205	—
Frustración NPB	1,785±0,890	1,737±0,755	1,646±0,611	0,499	0,608	—
F. Autonomía	1,821±0,954	1,792±0,913	1,661±0,746	0,519	0,596	—
F. Competencia	1,815±0,951	1,798±0,827	1,700±0,694	0,295	0,744	—
F. Relación	1,720±1,022	1,622±0,783	1,577±0,716	0,542	0,582	—
Burnout	1,525±0,720	1,700±0,703	1,600±0,629	1,583	0,207	—
Agotamiento emocional	1,885±1,074	2,034±1,070	2,032±0,875	0,638	0,529	—
Despersonalización	0,836±0,805	0,868±0,721	0,768±0,837	0,239	0,787	—
Realización profesional	4,447±0,697	4,153±0,779	4,366±0,698	4,204	0,016*	0,033
Engagement	4,699±0,765	4,386±0,864	4,493±0,872	3,824	0,023*	0,030
Vigor	4,543±0,921	4,185±0,996	4,296±0,951	3,745	0,025*	0,029
Absorción	5,033±0,791	4,674±0,899	4,866±0,868	4,588	0,011*	0,036
Dedicación	4,521±0,900	4,299±0,980	4,318±1,107	1,559	0,212	—
Intención abandono profesión	1,661±0,686	1,778±0,713	1,722±0,683	0,716	0,490	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

En consonancia con estos resultados, la variable engagement obtuvo sus niveles más bajos en el grupo de *licenciados* (4,386±0,864), siendo la subescala de vigor la que menor puntuación presentó y la subescala de absorción la que mejores valores arrojó, concretamente para el agrupamiento de *diplomados*. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en pos del grupo de *diplomados*, en el caso global de la variable con *TE* pequeño [F (2,249)=3,824, $p < 0,023$, $\eta^2_p = 0,030$] y subescalas de vigor con *TE* pequeño [F (2,249)=3,745, $p < 0,025$, $\eta^2_p = 0,029$] y absorción con *TE* pequeño [F (2,249)=4,588, $p < 0,011$, $\eta^2_p = 0,036$]. Las comparaciones a posteriori reportaron en el global

de engagement, diferencias entre el grupo de *diplomados* y *licenciados* [$t(249)=2,713$, $p<0,019$]. En la subescala de vigor, nuevamente, diferencias de *diplomados* con *licenciados* [$t(249)=2,664$, $p<0,022$] y la subescala de absorción entre los mismos agrupamientos [$t(249)=3,042$, $p<0,008$].

(7) Formación permanente

En la última variable categórica de *datos socio-demográficos* sobre *formación permanente* (Tabla 56), equilibrando la agrupación ante la baja representación en algunas de ellas (*ningún crédito* 26,2%; *1 y 2 créditos* 24,6%; *3 y 4 créditos* 23,4%; *5 ó más créditos* 25,8%), el análisis comparativo reveló diferencias estadísticamente significativas en el total de estrés laboral con *TE* cercano a moderado [$F(3,248)=3,843$, $p<0,010$, $\eta^2_p=0,044$] y las respectivas dimensiones de sobrecarga laboral con *TE* pequeño [$F(3,248)=2,689$, $p<0,047$, $\eta^2_p=0,032$], condiciones laborales con *TE* cercano a moderado [$F(3,248)=3,761$, $p<0,011$, $\eta^2_p=0,044$] y clima de centro con *TE* pequeño [$F(3,248)=3,256$, $p<0,022$, $\eta^2_p=0,038$].

Tabla 56

Resultados diferenciales según formación permanente

Variable	0 créditos	1 - 2 créditos	3 - 4 créditos	≥ 5 créditos	F	p	η^2_p
	n = 66	n = 62	n = 59	n = 65			
	M \pm DE	M \pm DE	M \pm DE	M \pm DE			
Estrés laboral	2,703 \pm 0,682	2,703 \pm 0,575	2,659 \pm 0,681	3,010 \pm 0,697	3,843	0,010*	0,044
Ad. educativa	2,792 \pm 0,799	2,813 \pm 0,698	2,864 \pm 0,846	3,120 \pm 0,785	2,429	0,066	—
Sobrecarga laboral	3,184 \pm 0,881	3,196 \pm 0,836	3,118 \pm 0,843	3,513 \pm 0,879	2,689	0,047*	0,032
Con. laborales	2,859 \pm 0,782	2,884 \pm 0,704	2,767 \pm 0,860	3,213 \pm 0,845	3,761	0,011*	0,044
Alumnado y familias	2,813 \pm 0,832	2,669 \pm 0,697	2,762 \pm 0,790	3,030 \pm 0,832	2,389	0,069	0,028
Clima de centro	1,906 \pm 0,739	1,986 \pm 0,657	1,807 \pm 0,707	2,205 \pm 0,848	3,256	0,022*	0,038
Frustración NPB	1,696 \pm 0,803	1,780 \pm 0,786	1,693 \pm 0,800	1,802 \pm 0,817	0,313	0,816	—
F. Autonomía	1,780 \pm 0,921	1,822 \pm 0,897	1,711 \pm 0,901	1,811 \pm 0,914	0,181	0,909	—
F. Competencia	1,742 \pm 0,915	1,866 \pm 0,836	1,762 \pm 0,869	1,784 \pm 0,852	0,248	0,863	—
F. Relación	1,568 \pm 0,838	1,653 \pm 0,866	1,605 \pm 0,809	1,811 \pm 1,033	0,929	0,427	—
Burnout	1,606 \pm 0,766	1,607 \pm 0,675	1,593 \pm 0,639	1,594 \pm 0,724	0,007	0,999	—
Ag. emocional	1,969 \pm 1,167	1,883 \pm 1,017	1,954 \pm 0,893	2,041 \pm 1,061	0,243	0,866	—
Despersonalización	0,833 \pm 0,775	0,758 \pm 0,822	0,881 \pm 0,751	0,870 \pm 0,785	0,313	0,816	—
Re. profesional	4,320 \pm 0,734	4,173 \pm 0,706	4,368 \pm 0,783	4,455 \pm 0,710	1,637	0,181	—
Engagement	4,590 \pm 0,860	4,483 \pm 0,690	4,483 \pm 0,919	4,644 \pm 0,840	0,586	0,625	—
Vigor	4,404 \pm 0,991	4,317 \pm 0,803	4,254 \pm 1,034	4,507 \pm 1,012	0,812	0,489	—
Absorción	4,883 \pm 0,891	4,822 \pm 0,776	4,858 \pm 0,912	4,943 \pm 0,855	0,223	0,881	—
Dedicación	4,484 \pm 0,943	4,311 \pm 0,844	4,338 \pm 1,118	4,482 \pm 0,973	0,564	0,639	—
Intención Ab. Pr.	1,776 \pm 0,699	1,572 \pm 0,607	1,754 \pm 0,689	1,746 \pm 0,766	1,149	0,330	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; Ad=Administración; Con=Condiciones; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración; Ag=Agotamiento; Re=Realización; Ab=Abandono; Pr=Profesión.

Las comparaciones a posteriori para el estrés laboral global indicaron diferencias significativas del grupo *5 ó más créditos* con el resto de agrupaciones: *3 y 4 créditos* [t(249)=2,974, $p<0,018$], *ningún crédito* [t(249)=2,669, $p<0,042$] y *1 y 2 créditos* [t(249)=2,593, $p<0,047$]. De la dimensión sobrecarga laboral, difiere *5 ó más créditos* con *3 y 4 créditos* [t(249)=2,564, $p<0,050$]. Igualmente, para condiciones laborales entre *5 ó más créditos* con *3 y 4 créditos* [t(249)=3,111, $p<0,012$], mientras que para clima de centro nuevamente entre ambas opciones [t(249)=2,984, $p<0,017$].

V.2.3.2. Grupos definidos por centro de trabajo

(8) Dirección de Área Territorial

De acuerdo a la *Dirección de Área Territorial* (Tabla 57), en esta variable categórica politómica de hasta cinco grupos (*Norte* 6%; *Sur* 44%; *Este* 22,6%; *Oeste* 4,8%; *Capital* 22,6%), sobresalió la zona *norte* (3,129±0,840), se verificó en *estrés laboral* total la existencia de diferencias significativas ($p\leq 0,050$) para los trabajadores de la zona *norte* con *TE* pequeño [F (4,247)=2,650, $p<0,034$, $\eta^2_p=0,041$] e igualmente para casi todas las dimensiones en la variable: condiciones laborales con *TE* moderado [F (4,247)=3,781, $p<0,005$, $\eta^2_p=0,058$], clima de centro con *TE* pequeño cercano a medio [F (4,247)=3,024, $p<0,018$, $\eta^2_p=0,047$], alumnado y familias con *TE* pequeño [F (4,247)=2,547, $p<0,040$, $\eta^2_p=0,040$], y sobrecarga laboral con *TE* pequeño [F (4,247)=2,474, $p<0,045$, $\eta^2_p=0,039$]. Las comparaciones a posteriori concretaron que el grupo de la zona *norte* difiere de la zona *oeste* en cuanto al estrés laboral total [t(247)=2,394, $p<0,048$], condicionales laborales [t(247)=3,259, $p<0,011$], alumnado y familias [t(247)=2,557, $p<0,042$] y sobrecarga laboral [t(247)=2,231, $p<0,047$], mientras que, en clima de centro, la diferencia se encontró entre zona *norte* y *este* [t(247)=2,920, $p<0,031$].

Asimismo, la zona *norte* obtuvo los mayores niveles de *burnout* en sus trabajadores (2,094±0,869), siendo nuevamente los trabajadores de la zona *oeste* los que menor desgaste presentaron, apreciándose diferencias estadísticamente significativas en el global de la variable con *TE* pequeño cercano a moderado [F (4,247)=3,010, $p<0,019$, $\eta^2_p=0,046$] y subescala de agotamiento emocional con *TE* moderado [F (4,247)=3,639, $p<0,007$, $\eta^2_p=0,056$]. Las comparaciones múltiples revelaron en el *burnout* total una diferencia entre la zona *norte* con la zona *sur* [t(247)=2,989, $p<0,026$] y *este* [t(247)=2,818, $p<0,042$]. Del agotamiento emocional las diferencias correspondieron entre la zona *norte* con los grupos:

sur [$t(247)=3,189, p<0,014$], *este* [$t(247)=3,101, p<0,018$] y *oeste* [$t(247)=2,974, p<0,027$]. En relación con lo anterior, la zona *oeste* reveló niveles superiores de engagement ($4,639\pm 0,658$) mientras que la zona *norte* la que menos, observándose de nuevo diferencias estadísticamente significativas en la subescala de vigor con *TE* pequeño cercano a medio [$F(4,247)=2,627, p<0,035, \eta^2_p=0,041$]. En concreto, a través de las pruebas a posteriori de comparación dos a dos, el grupo de la zona *norte* con *sur* [$t(247)=3,111, p<0,018$] y con *este* [$t(247)=3,003, p<0,024$].

Tabla 57

Resultados diferenciales según DAT del centro educativo

Variable	Norte	Sur	Este	Oeste	Capital	F	p	η^2_p
	n = 15	n = 111	n = 57	n = 12	n = 57			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	3,129±0,840	2,719±0,671	2,689±0,676	2,513±0,621	2,689±0,676	2,650	0,034*	0,041
Administración educativa	3,048±0,767	2,884±0,813	2,850±0,785	2,798±1,020	2,850±0,785	0,328	0,859	—
Sobrecarga laboral	3,627±0,888	3,151±0,846	3,242±0,897	2,883±0,880	3,242±0,897	2,474	0,045*	0,039
Condiciones laborales	3,457±0,839	2,880±0,815	2,832±0,825	2,452±0,741	2,832±0,825	3,781	0,005*	0,058
Alumnado y familias	3,156±0,931	2,754±0,792	2,789±0,817	2,375±0,832	2,789±0,817	2,547	0,040*	0,040
Clima de centro	2,400±1,044	1,943±0,721	1,772±0,747	2,083±0,676	1,772±0,747	3,024	0,018*	0,047
Frustración NPB	2,144±1,157	1,744±0,798	1,652±0,813	1,549±0,718	1,652±0,813	1,334	0,258	—
F. Autonomía	2,100±1,235	1,831±0,943	1,640±0,845	1,438±0,595	1,640±0,845	1,363	0,247	—
F. Competencia	2,267±1,088	1,797±0,914	1,693±0,826	1,542±0,760	1,693±0,826	1,580	0,180	—
F. Relación	2,067±1,368	1,604±0,792	1,623±0,997	1,667±0,990	1,623±0,997	0,944	0,439	—
Burnout	2,094±0,896	1,529±0,715	1,530±0,584	1,413±0,533	1,530±0,584	3,010	0,019*	0,046
Agotamiento emocional	2,756±1,380	1,865±1,025	1,840±0,854	1,583±0,992	1,840±0,854	3,639	0,007*	0,056
Despersonalización	1,107±0,979	0,760±0,792	0,779±0,604	0,900±0,726	0,779±0,604	1,136	0,479	—
Realización profesional	4,033±0,836	4,369±0,792	4,349±0,654	4,458±0,702	4,349±0,654	0,834	0,505	—
Engagement	4,141±0,835	4,586±0,859	4,635±0,825	4,639±0,658	4,635±0,825	1,206	0,309	—
Vigor	3,644±1,237	4,456±0,937	4,474±0,957	4,333±0,752	4,474±0,957	2,627	0,035*	0,041
Absorción	4,622±0,825	4,841±0,873	4,994±0,876	4,944±0,600	4,994±0,876	0,666	0,616	—
Dedicación	4,156±0,872	4,459±1,016	4,439±1,033	4,639±0,834	4,439±1,033	0,715	0,582	—
Intención abandono profesión	2,067±0,889	1,691±0,716	1,715±0,589	1,417±0,643	1,715±0,589	1,562	0,185	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(9) Municipio

Para la ubicación del centro educativo de acuerdo al tipo de *municipio* (*urbano* 90,9% y *rural* 9,1%) según la valoración del propio profesorado de EF participante (Tabla 58), solamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros de tipo *rural* con mayor estrés en la dimensión administración educativa ($t[250] = -2,322$, $p < 0,021$) con *TE* medio ($d = 0,503$).

Tabla 58

Resultados diferenciales según municipio del centro educativo

Variable	Urbano	Rural	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>n</i> = 229	<i>n</i> = 23			
	<i>M</i> ± <i>DE</i>	<i>M</i> ± <i>DE</i>			
Estrés laboral	2,756±0,661	2,925±0,778	-1,148	0,252	—
Administración educativa	2,862±0,782	3,260±0,793	-2,322	0,021*	0,503
Sobrecarga laboral	3,239±0,860	3,434±0,960	-1,027	0,305	—
Condiciones laborales	2,927±0,796	3,018±0,978	-0,514	0,607	—
Alumnado y familias	2,815±0,786	2,884±0,925	-0,390	0,697	—
Clima de centro	1,973±0,737	2,043±0,914	-0,422	0,673	—
Frustración NPB	1,736±0,770	1,822±1,062	-0,493	0,623	—
F. Autonomía	1,787±0,892	1,739±1,043	0,242	0,809	—
F. Competencia	1,788±0,847	1,793±1,054	-0,028	0,978	—
F. Relación	1,633±0,847	1,934±1,248	-1,133	0,268	—
Burnout	1,616 ±0,692	1,436±0,780	1,175	0,241	—
Agotamiento emocional	1,981±1,011	1,787±1,292	0,852	0,395	—
Despersonalización	0,844±0,797	0,747 ±0,600	0,565	0,572	—
Realización profesional	4,310±0,738	4,527±0,701	-1,347	0,179	—
Engagement	4,540±0,813	4,681±0,986	-0,774	0,440	—
Vigor	4,360±0,936	4,507±1,218	-0,693	0,489	—
Absorción	4,874 ±0,858	4,913±0,848	-0,204	0,839	—
Dedicación	4,385±0,951	4,623±1,138	-1,120	0,264	—
Intención abandono profesión	1,711±0,694	1,728±0,710	-0,108	0,914	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(10) Tipología del centro educativo

En cuanto a la *tipología del centro educativo*, reagrupando la variable en tres opciones (*CEIP* 68,3%; *IES* 25,4%; *Otros* 6,3%) en pos de simplificar el análisis estadístico de las diferencias debido a la baja participación en algunas categorías, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las variables burnout y engagement (Tabla 59).

Tabla 59

Resultados diferenciales según tipología del centro educativo

Variable	CEIP	IES	Otros	F	p	η^2_p
	n = 172	n = 64	n = 16			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,752±0,677	2,772±0,656	2,981±0,694	0,849	0,429	—
Administración educativa	2,911±0,795	2,799±0,777	3,160±0,761	1,415	0,245	—
Sobrecarga laboral	3,243±0,894	3,268±0,816	3,362±0,855	0,145	0,865	—
Condiciones laborales	2,902±0,810	2,970±0,777	3,142±0,981	0,719	0,488	—
Alumnado y familias	2,756±0,789	2,929±0,782	3,093±0,894	2,103	0,124	—
Clima de centro	1,978±0,776	1,940±0,714	2,156±0,670	0,526	0,592	—
Frustración NPB	1,726±0,834	1,752±0,718	1,895±0,746	0,331	0,719	—
F. Autonomía	1,734±0,908	1,851±0,891	2,031±0,916	1,039	0,355	—
F. Competencia	1,761±0,896	1,835±0,775	1,890±0,908	0,289	0,749	—
F. Relación	1,684±0,956	1,570±0,716	1,765±0,834	0,498	0,608	—
Burnout	1,532±0,691	1,791±0,720	1,562±0,615	3,252	0,040*	0,025
Agotamiento emocional	1,939±1,041	2,072±1,041	1,777±1,018	0,653	0,521	—
Despersonalización	0,758±0,769	0,996±0,808	1,025±0,711	2,717	0,068	—
Realización profesional	4,441±0,679	4,029±0,794	4,343±0,793	7,684	0,001*	0,058
Engagement	4,667±0,806	4,230±0,841	4,618±0,729	6,804	0,001*	0,052
Vigor	4,463±0,971	4,109±0,946	4,479±0,788	3,302	0,038*	0,026
Absorción	5,005±0,791	4,505±0,931	5,000±0,834	8,639	0,001*	0,065
Dedicación	4,532±0,954	4,078±0,942	4,375±0,995	5,313	0,005*	0,041
Intención abandono profesión	1,678±0,671	1,828±0,792	1,625±0,456	1,218	0,297	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración; CEIP=Centro Educativo Infantil y Primaria; IES=Instituto de Educación Secundaria.

Para el burnout, el grupo de *IES* (1,791±0,720) mostró puntuaciones superiores frente al resto de agrupaciones, tanto en el global de la variable como por un mayor agotamiento emocional y despersonalización, acompañado de una menor realización profesional, encontrándose diferencias estadísticamente significativas con *TE* pequeño en el global [F (2,249)=3,252, $p < 0,040$, $\eta^2_p = 0,025$] y en la subescala de realización profesional con *TE* mediano [F (2,249)=7,684, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,058$]. A posteriori, las comparaciones múltiples mostraron diferencias a favor del agrupamiento *IES* frente al grupo de *CEIP* en el burnout total [t(249)=2,540, $p < 0,031$]; mientras que, en realización

profesional, las diferencias significativas fueron a favor del grupo *CEIP* frente a los *IES* [$t(249)=3,921, p<0,001$].

En cambio, para el engagement la opción de *CEIP* mostró las puntuaciones más altas tanto en la totalidad ($4,230\pm 0,841$) como en los tres factores analizados. Encontrándose diferencias estadísticamente significativas. por un lado en la totalidad de la variable con *TE* medio [$F(2,249)=6,804, p<0,001, \eta^2_p=0,052$] y por otro, en cada una de las subescalas: absorción con *TE* moderado [$F(2,249)=8,639, p<0,000, \eta^2_p=0,065$], dedicación con *TE* pequeño cercano a medio [$F(2,249)=5,313, p<0,001, \eta^2_p=0,041$] y vigor con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,302, p<0,038, \eta^2_p=0,026$]. Las pruebas post hoc arrojaron diferencias estadísticamente significativas en el engagement total a favor del grupo *CEIP* frente al *IES* [$t(249)=3,676, p<0,001$]. Igualmente, diferencias a favor del agrupamiento *CEIP* en comparación con los *IES* para las tres subescalas o factores de la variable: absorción [$t(249)=4,112, p<0,001$], dedicación [$t(249)=3,256, p<0,004$] y vigor [$t(249)=2,530, p<0,032$].

(11) Características especiales del centro

Sobre la existencia de características especiales (bilingüismo, integración preferente y difícil desempeño) que presentaban los mismos (Tabla 60), para las categorías de agrupación se concentraron en tres opciones de cara a facilitar el análisis comparativo de grupos (ninguna 28,9%; una única 64,6%; dos o más 6,5%). Solamente se corroboraron diferencias estadísticamente significativas en la subescala de vigor del engagement con TE pequeño [F (2,249)=4,478, $p < 0,012$, $\eta^2_p = 0,035$], comparándose a través de las pruebas post hoc que el grupo de dos o más características difería con ambos grupos de una única característica [t(249)=2,987, $p < 0,009$] y ninguna [t(249)=2,721, $p < 0,019$].

Tabla 60

Resultados diferenciales según características especiales del centro educativo

Variable	Ninguna	Una	Dos o más	F	p	η^2_p
	n = 73	n = 163	n = 16			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,821±0,637	2,756±0,676	2,718±0,816	0,287	0,751	—
Administración educativa	3,002±0,744	2,887±0,806	2,554±0,784	2,185	0,115	—
Sobrecarga laboral	3,268±0,823	3,254±0,882	3,238±1,002	0,011	0,989	—
Condiciones laborales	3,000±0,767	2,904±0,820	2,964±0,971	0,363	0,696	—
Alumnado y familias	2,792±0,766	2,819±0,788	2,990±1,051	0,403	0,669	—
Clima de centro	2,055±0,775	1,953±0,742	1,917±0,793	0,519	0,596	—
Frustración NPB	1,749±0,833	1,751±0,802	1,656±0,637	0,102	0,903	—
F. Autonomía	1,822±0,963	1,768±0,896	1,750±0,742	0,099	0,906	—
F. Competencia	1,767±0,884	1,793±0,867	1,844±0,811	0,057	0,945	—
F. Relación	1,658±0,875	1,690±0,913	1,375±0,758	0,908	0,405	—
Burnout	1,612±0,698	1,557±0,692	1,991±0,725	2,860	0,059	—
Agotamiento emocional	2,000±1,062	1,893±1,014	2,514±1,074	2,702	0,069	—
Despersonalización	0,844±0,764	0,825±0,792	0,913±0,793	0,097	0,907	—
Realización profesional	4,344±0,735	4,364±0,734	3,922±0,681	2,682	0,070	—
Engagement	4,548±0,822	4,599±0,790	4,111±1,142	1,405	0,258	—
Vigor	4,402±0,946	4,429±0,907	3,688±1,352	4,478	0,012*	0,035
Absorción	4,817±0,887	4,930±0,819	4,625±1,060	1,189	0,306	—
Dedicación	4,425±0,908	4,438±0,963	4,021±1,262	1,365	0,257	—
Intención abandono profesión	1,719±0,672	1,687±0,682	1,953±0,900	1,073	0,344	—

Nota. *= $p < 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(12) Nivel socio-económico

En relación con el *nivel socio-económico* de los centros de trabajo (Tabla 61), recodificado en tres posibles segmentos (*muy bajo-bajo* 33,8%; *medio* 55,2%; *alto-muy alto* 11,1%) con el objeto de equilibrar el tamaño muestral y la inexistencia de la categoría “muy alto”, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las variables burnout y engagement.

Tabla 61

Resultados diferenciales según nivel socio-económico del centro educativo

Variable	Muy bajo -bajo <i>n</i> = 85	Medio <i>n</i> = 139	Alto -muy alto <i>n</i> = 28	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
	<i>M</i> ± <i>DE</i>	<i>M</i> ± <i>DE</i>	<i>M</i> ± <i>DE</i>			
Estrés laboral	2,820±0,581	2,769±0,686	2,638±0,849	0,774	0,550	—
Administración educativa	2,973±0,753	2,871±0,760	2,811±1,031	0,628	0,556	—
Sobrecarga laboral	3,327±0,825	3,257±0,836	3,042±1,130	1,125	0,464	—
Condiciones laborales	3,006±0,715	2,918±0,831	2,801±0,991	0,737	0,513	—
Alumnado y familias	2,886±0,677	2,826±0,841	2,607±0,902	1,295	0,276	—
Clima de centro	1,937±0,705	2,014±0,786	1,940±0,745	0,318	0,728	—
Frustración NPB	1,829±0,785	1,720±0,845	1,601±0,559	0,992	0,372	—
F. Autonomía	1,888±0,900	1,773±0,939	1,508±0,682	1,881	0,155	—
F. Competencia	1,897±0,911	1,746±0,863	1,669±0,710	1,098	0,335	—
F. Relación	1,702±0,867	1,642±0,921	1,625±0,840	0,147	0,864	—
Burnout	1,755±0,683	1,536±0,689	1,446±0,749	3,383	0,035*	0,026
Agotamiento emocional	2,152±1,079	1,880±0,988	1,801±1,112	2,223	0,110	—
Despersonalización	0,964±0,746	0,764±0,809	0,800±0,711	1,785	0,170	—
Realización profesional	4,198±0,703	4,366±0,742	4,549±0,754	2,808	0,062	—
Engagement	4,418±0,843	4,567±0,809	4,892±0,810	3,561	0,030*	0,028
Vigor	4,184±0,969	4,429±0,917	4,678±1,086	3,332	0,037*	0,026
Absorción	4,784±0,891	4,872±0,849	5,190±0,722	2,402	0,093	—
Dedicación	4,286±0,937	4,400±0,993	4,809±0,867	3,124	0,046*	0,024
Intención abandono profesión	1,788±0,727	1,678±0,673	1,660±0,704	0,752	0,472	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

Sobre el burnout, se registraron las mayores puntuaciones de desgaste en el grupo de *muy bajo-bajo* (1,755±0,683). A medida que aumentaron los niveles de los centros, descendieron los niveles de agotamiento emocional y despersonalización, acompañándose de puntuaciones superiores para la subescala realización profesional. De hecho, se revelaron diferencias estadísticamente significativas en el global de la variable con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,383$, $p < 0,035$, $\eta^2_p=0,026$]. Las comparaciones a posteriori corroboraron diferencias entre los agrupamientos de *muy bajo-bajo* con *medio* [$t(249)=2,284$, $p < 0,050$].

En cuanto al engagement, se mostró una tendencia contraria a la variable anteriormente analizada del burnout, puesto que a mayor nivel percibido para el centro ($1,755 \pm 0,683$) se apreciaron puntuaciones superiores en vigor, dedicación y absorción ($4,892 \pm 0,810$). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el total de la variable con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,561, p<0,030, \eta^2_p=0,028$] y subescalas vigor con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,332, p<0,037, \eta^2_p=0,026$] y dedicación con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,124, p<0,046, \eta^2_p=0,024$]. Las comparaciones múltiples revelaron diferencias a favor del agrupamiento *alto-muy alto* frente a *muy bajo-bajo* para el total del engagement, [$t(249)=2,652, p<0,023$], vigor [$t(249)=2,374, p<0,048$] y dedicación [$t(249)=2,497, p<0,035$].

(13) Satisfacción en las instalaciones y materiales para EF

Bajo el mismo procedimiento anterior, sobre la variable categórica de *grado de satisfacción en las instalaciones y materiales para EF* (Tabla 62), solamente tres agrupaciones (*nada-algo* 25,8%; *moderada* 29,4%; *bastante-mucha* 44,8%) debido a cuestiones de equiparación en la participación y facilitar el análisis comparativo de las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 62

Resultados diferenciales según satisfacción con los recursos en EF

Variable	Nada- algo <i>n</i> = 65	Moderada <i>n</i> = 74	Bastante- mucha <i>n</i> = 113	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
	<i>M</i> ± <i>DE</i>	<i>M</i> ± <i>DE</i>	<i>M</i> ± <i>DE</i>			
Estrés laboral	2,967±0,685	2,728±0,641	2,689±0,669	3,821	0,023*	0,030
Administración educativa	3,108±0,766	2,739±0,748	2,884±0,812	3,881	0,022*	0,030
Sobrecarga laboral	3,465±0,867	3,149±0,801	3,209±0,902	2,632	0,074	—
Condiciones laborales	3,185±0,879	2,919±0,751	2,803±0,786	4,708	0,010*	0,036
Alumnado y familias	3,021±0,871	2,840±0,754	2,696±0,764	3,503	0,032*	0,027
Clima de centro	2,079±0,760	2,032±0,738	1,889±0,756	1,564	0,211	—
Frustración NPB	1,936±0,816	1,837±0,941	1,573±0,645	5,121	0,004*	0,040
F. Autonomía	1,985±0,915	1,892±1,065	1,595±0,741	4,723	0,007*	0,037
F. Competencia	1,942±0,879	1,899±0,972	1,628±0,757	3,635	0,028*	0,028
F. Relación	1,881±0,962	1,720±0,976	1,496±0,761	4,170	0,016*	0,032
Burnout	1,762±0,719	1,657±0,716	1,470±0,662	4,003	0,019*	0,031
Agotamiento emocional	2,188±1,099	2,062±1,015	1,770±0,992	3,898	0,022*	0,030
Despersonalización	1,062±0,908	0,827±0,815	0,712±0,646	4,257	0,025*	0,033
Realización profesional	4,281±0,716	4,279±0,787	4,393±0,716	0,732	0,482	—
Engagement	4,463±0,788	4,408±0,897	4,700±0,790	3,340	0,037*	0,026
Vigor	4,236±0,909	4,288±1,030	4,510±0,941	2,108	0,124	—
Absorción	4,749±0,848	4,779±0,910	5,018±0,810	2,775	0,064	—
Dedicación	4,405±0,999	4,158±1,044	4,572±0,871	4,189	0,016*	0,033
Intención abandono profesión	1,735±0,704	1,750±0,718	1,677±0,678	0,287	0,751	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

Al respecto, se apreció en la variable estrés laboral diferencias en el global con *TE* pequeño [F (2,249)=3,821, $p < 0,023$, $\eta^2_p = 0,030$] y en sus respectivas dimensiones de condiciones laborales con *TE* pequeño [F (2,249)=4,708, $p < 0,010$, $\eta^2_p = 0,036$], administración educativa con *TE* pequeño [F (2,249)=3,881, $p < 0,022$, $\eta^2_p = 0,030$] y, alumnado y familias con *TE* pequeño [F (2,249)=3,503, $p < 0,032$, $\eta^2_p = 0,027$]. En cuanto a las comparaciones múltiples posteriores inter-grupo, en el estrés laboral global el grupo *nada-algo* mostró diferencias significativas frente a *bastante-mucha* [t(249)=2,106, $p < 0,021$]. También diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo *nada-algo* frente a *mucho-bastante* en las dimensiones de condiciones laborales [t(249)=3,061,

$p < 0,007$] y, alumnado y familias [$t(249)=2,636$, $p < 0,024$]. Mientras que en la dimensión administración educativa, se observaron diferencias entre el agrupamiento de *nada-algo* y *moderada* [$t(249)=2,773$, $p < 0,016$].

Del mismo modo, la frustración de NPB, reportaron diferencias estadísticamente significativas tanto en el total de la mencionada variable con *TE* pequeño pero próximo a moderado [$F(2,249)=5,121$, $p < 0,004$, $\eta^2_p=0,040$], como en sus respectivas subescalas: frustración de autonomía con *TE* pequeño [$F(2,249)=4,723$, $p < 0,007$, $\eta^2_p=0,037$], frustración de relación con *TE* pequeño [$F(2,249)=4,170$, $p < 0,016$, $\eta^2_p=0,032$] y frustración competencia con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,635$, $p < 0,028$, $\eta^2_p=0,028$]. Las pruebas post hoc informaron que el grupo *nada-algo* difiere del agrupamiento *bastante-mucha* en el total de *FNPB* [$t(249)=2,007$, $p < 0,007$] así como sus respectivos factores: autonomía [$t(249)=2,923$, $p < 0,012$], relación [$t(249)=2,769$, $p < 0,018$] y competencia [$t(249)=2,410$, $p < 0,050$].

Sobre el burnout, las diferencias estadísticamente significativas correspondieron al total de la variable con *TE* pequeño [$F(2,249)=4,003$, $p < 0,019$, $\eta^2_p=0,031$] y subescalas de despersonalización con *TE* pequeño [$F(2,249)=4,257$, $p < 0,025$, $\eta^2_p=0,033$] y agotamiento emocional con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,898$, $p < 0,022$, $\eta^2_p=0,030$]. Las pruebas de comparación múltiple posterior determinaron que el grupo *nada-algo* difiere significativamente de *bastante-mucha* en burnout total [$t(249)=2,702$, $p < 0,020$], despersonalización [$t(249)=2,734$, $p < 0,020$] y agotamiento emocional [$t(249)=2,616$, $p < 0,026$]. Finalmente, para la variable engagement se observaron diferencias estadísticamente significativas para el total con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,340$, $p < 0,037$, $\eta^2_p=0,026$] y la subescala dedicación con *TE* pequeño [$F(2,249)=4,189$, $p < 0,016$, $\eta^2_p=0,033$]. Las comparaciones a posteriori fijaron diferencias estadísticamente significativas a favor de *bastante-mucha* frente a la opción de *moderada* tanto en engagement global [$t(249)=2,372$, $p < 0,048$] como factor de dedicación [$t(249)=2,895$, $p < 0,011$].

(14) Ratio por profesor de EF

De la variable categórica *ratio por profesor de EF* (Tabla 63), en el centro de trabajo (*igual o menos de dos* 41,2%; *tres* 36,5%; *igual o más de cuatro* 22,3%), únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión sobrecarga laboral de la variable estrés laboral con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,045$, $p<0,049$, $\eta^2_p=0,024$]. Para esta dimensión concretamente, la comparación a posteriori inter-grupo reveló una diferencia estadísticamente significativa a favor del caso de *3 profesores* frente a *igual o más de 4 profesores* [$t(249)=2,415$, $p<0,043$].

Tabla 63*Resultados diferenciales según ratio profesorado de EF*

Variable	≤ 2	3	≥ 4	F	p	η^2_p
	n = 104	n = 92	n = 56			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,781±0,691	2,867±0,691	2,601±0,580	2,774	0,064	—
Administración educativa	2,931±0,806	2,966±0,809	2,730±0,719	1,711	0,183	—
Sobrecarga laboral	3,290±0,900	3,367±0,884	3,014±0,750	3,045	0,049*	0,024
Condiciones laborales	2,919±0,842	3,062±0,823	2,758±0,714	2,507	0,084	—
Alumnado y familias	2,793±0,810	2,917±0,829	2,720±0,716	1,171	0,312	—
Clima de centro	2,008±0,777	2,056±0,764	1,804±0,672	2,095	0,125	—
Frustración NPB	1,801±0,792	1,716±0,723	1,685±0,931	0,478	0,620	—
F. Autonomía	1,813±0,910	1,766±0,790	1,754±1,072	0,098	0,907	—
F. Competencia	1,834±0,850	1,764±0,816	1,746±0,979	0,250	0,779	—
F. Relación	1,757±0,948	1,617±0,835	1,554±0,877	1,123	0,327	—
Burnout	1,542±0,750	1,733±0,617	1,490±0,714	2,741	0,066	—
Agotamiento emocional	1,950±1,117	2,100±0,930	1,764±1,042	1,852	0,159	—
Despersonalización	0,800±0,781	0,965±0,732	0,689±0,838	2,383	0,094	—
Realización profesional	4,453±0,735	4,200±0,723	4,317±0,737	2,946	0,054	—
Engagement	4,557±0,864	4,598±0,804	4,474±0,815	0,386	0,680	—
Vigor	4,356±0,992	4,406±0,968	4,357±0,919	0,077	0,926	—
Absorción	4,901±0,882	4,902±0,802	4,798±0,903	0,318	0,728	—
Dedicación	4,413±1,020	4,486±0,926	4,268±0,946	0,879	0,417	—
Intención abandono profesión	1,760±0,746	1,649±0,627	1,732±0,705	0,639	0,529	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(15) Desplazamiento al trabajo

De la última variable de agrupación sobre las *características del centro de trabajo*, para el *desplazamiento al trabajo* (Tabla 64), en pos de armonizar el reparto de participantes en las agrupaciones se establecieron cuatro grupos categóricos temporales de análisis (*igual o menos de 15 minutos* 48,4%; *de 16 a 30 minutos* 31,3%; *de 31 a 45 minutos* 9,5%; *a partir de los 46 minutos* 10,7%).

Tabla 64

Resultados diferenciales según tiempo de desplazamiento al trabajo

Variable	≤ 15 minutos	16 - 30 minutos	31 - 45 minutos	≥ 46 minutos	F	p	η ² _p
	n = 122	n = 79	n = 24	n = 27			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,669±0,658	2,813±0,694	2,995±0,642	2,922±0,648	2,418	0,067	—
Ad. educativa	2,780±0,764	2,964±0,807	3,179±0,804	3,000±0,794	2,282	0,080	—
Sobrecarga laboral	3,226±0,884	3,276±0,883	3,375±0,820	3,237±0,845	0,213	0,887	—
Con. laborales	2,817±0,791	2,987±0,843	3,143±0,770	3,132±0,814	2,039	0,109	—
Alumnado y familias	2,671±0,783	2,888±0,827	3,125±0,616	3,043±0,805	3,594	0,014*	0,042
Clima de centro	1,900±0,745	1,973±0,748	2,160±0,827	2,204±0,706	1,721	0,163	—
Frustración NPB	1,668±0,749	1,767±0,806	1,854±0,855	1,923±0,942	0,992	0,397	—
F. Autonomía	1,641±0,861	1,826±0,887	2,021±0,975	2,083±1,000	2,652	0,049*	0,031
F. Competencia	1,711±0,811	1,842±0,878	1,875±1,005	1,907±0,951	0,672	0,570	—
F. Relación	1,652±0,881	1,633±0,847	1,667±0,940	1,778±1,064	0,183	0,908	—
Burnout	1,510±0,691	1,618±0,679	1,759±0,779	1,815±0,701	1,969	0,119	—
Ag. emocional	1,915±0,999	1,952±0,982	2,056±1,138	2,132±1,299	0,386	0,763	—
Despersonalización	0,664±0,664	0,914±0,815	1,208±0,897	1,052±0,895	4,965	0,006*	0,057
Re. profesional	4,417±0,766	4,318±0,695	4,229±0,691	4,065±0,717	1,912	0,128	—
Engagement	4,661±0,855	4,451±0,788	4,556±0,833	4,362±0,802	1,573	0,197	—
Vigor	4,508±0,977	4,274±0,924	4,333±0,927	4,099±1,008	1,836	0,141	—
Absorción	4,984±0,906	4,806±0,793	4,750±0,812	4,728±0,827	1,263	0,288	—
Dedicación	4,492±0,962	4,274±1,022	4,583±0,979	4,259±0,808	1,281	0,281	—
Intención Ab. Pr.	1,648±0,643	1,769±0,687	1,802±0,748	1,769±0,882	0,719	0,542	—

Nota. *=p≤0,050; Ad=Administración; Con=Condiciones; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración; Ag=Agotamiento; Re=Realización; Ab=Abandono; Pr=Profesión.

En su análisis, la comparativa entre los grupos del *estrés laboral* señaló diferencias estadísticamente significativas para la dimensión alumnado y familias con *TE* pequeño cercano a medio [F (3,248)=3,594, p<0,014, η²_p=0,042]. Específicamente, las pruebas post hoc, determinaron que el grupo *de 31 a 45 minutos* difiere frente a *igual o menos de 15 minutos* [t(248)=2,588, p<0,050]. Igualmente, para el caso de la variable frustración de NPB, se registraron las puntuaciones más elevadas en los agrupamientos de mayor tiempo de desplazamiento (1,923±0,942). Evidenciándose al mismo tiempo diferencias estadísticamente significativas en la subescala de frustración de autonomía con *TE* pequeño [F (3,248)=2,652, p<0,049, η²_p=0,031], siendo la diferencia por comparativa a posterior

entre el grupo *a partir de los 46 minutos* frente a *igual o menos de 15 minutos* [$t(248)=2,128$, $p<0,046$]. Sobre el burnout, la subescala despersonalización reportó diferencias estadísticamente significativas con *TE* medio [$F(3,248)=4,965$, $p<0,006$, $\eta^2_p=0,057$], en concreto, para el agrupamiento *de 31 a 45 minutos* frente al caso *de igual o menos de 15 minutos* [$t(248)=2,824$, $p<0,040$].

V.2.3.3. Grupos definidos por trayectoria profesional

(16) Situación administrativa

Según la variable *situación administrativa* (Tabla 65), categorizada en dos agrupaciones de interés en pos de simplificar el análisis diferencial según la estabilidad temporal (*destino definitivo* 52,2% y *resto de opciones* 47,8%), se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión administración educativa con una mayor percepción de estrés en el grupo de profesorado de EF *sin destino definitivo* ($t[250]= -3,544$, $p<0,001$) frente al resto de participantes que afirmaron tenerlo, siendo el *TE* pequeño pero próximo a mediano ($d=0,440$).

Tabla 65

Resultados diferenciales según situación administrativa

Variable	Definitivos	Otros	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>n = 139</i>	<i>n = 113</i>			
	<i>M ± DE</i>	<i>M ± DE</i>			
Estrés laboral	2,732±0,696	2,821±0,642	-1,049	0,295	—
Administración educativa	2,743±0,785	3,091±0,757	-3,554	0,001*	0,440
Sobrecarga laboral	3,210±0,892	3,315±0,841	-0,952	0,342	—
Condiciones laborales	2,943±0,803	2,925±0,828	0,175	0,861	—
Alumnado y familias	2,824±0,821	2,818±0,771	0,063	0,950	—
Clima de centro	1,982±0,764	1,977±0,742	0,043	0,966	—
Frustración NPB	1,725±0,786	1,766±0,817	-0,410	0,682	—
F. Autonomía	1,706±0,852	1,876±0,960	-1,481	0,140	—
F. Competencia	1,757±0,849	1,827±0,887	-0,640	0,523	—
F. Relación	1,712±0,935	1,597±0,837	1,016	0,305	—
Burnout	1,584±0,726	1,619±0,671	-0,399	0,690	—
Agotamiento emocional	1,968±1,051	1,956±1,028	0,092	0,927	—
Despersonalización	0,776±0,777	0,907±0,782	-1,326	0,186	—
Realización profesional	4,343±0,747	4,314±0,726	0,314	0,754	—
Engagement	4,517±0,859	4,596±0,793	-0,750	0,454	—
Vigor	4,383±0,982	4,362±0,944	0,171	0,865	—
Absorción	4,812±0,892	4,958±0,806	-1,346	0,180	—
Dedicación	4,357±0,989	4,469±0,946	-0,909	0,364	—
Intención abandono profesión	1,769±0,668	1,643±0,722	1,435	0,153	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(17) Jornada laboral

Para la categoría de *jornada laboral* (Tabla 66), configurada por solamente dos grupos de interés (*completa* 95,6% y *otras* 4,4%) a causa de la escasa representación en las opciones de respuesta *media* y *tercio de jornada*, se corroboró que ninguna variable presentaba diferencias estadísticamente significativas (todas $p \geq 0,204$).

Tabla 66

Resultados diferenciales según jornada laboral

Variable	Jornada laboral		t	p	d
	Completa	Otras			
	n = 241 M ± DE	n = 11 M ± DE			
Estrés laboral	2,765±0,671	2,914±0,720	-0,719	0,473	—
Administración educativa	2,879±0,793	3,324±0,606	-1,834	0,068	—
Sobrecarga laboral	3,245±0,866	3,509±0,956	-0,982	0,327	—
Condiciones laborales	2,943±0,815	2,753±0,774	0,759	0,448	—
Alumnado y familias	2,814±0,797	2,984±0,834	-0,691	0,490	—
Clima de centro	1,976±0,744	2,060±0,972	-0,361	0,718	—
Frustración NPB	1,736±0,798	1,909±0,836	-0,700	0,485	—
F. Autonomía	1,776±0,903	1,909±0,957	-0,473	0,637	—
F. Competencia	1,773±0,860	2,113±0,951	-1,275	0,204	—
F. Relación	1,658±0,897	1,704±0,827	-0,166	0,868	—
Burnout	1,599±0,703	1,615±0,684	-0,074	0,941	—
Agotamiento emocional	1,962±1,049	1,979±0,808	-0,053	0,957	—
Despersonalización	0,826±0,766	1,036±1,076	-0,871	0,385	—
Realización profesional	4,325±0,738	4,431±0,714	-0,466	0,641	—
Engagement	4,548±0,816	4,656±1,129	-0,421	0,674	—
Vigor	4,373±0,956	4,393±1,162	-0,069	0,945	—
Absorción	4,874±0,846	4,969±1,089	-0,361	0,718	—
Dedicación	4,398±0,948	4,606±1,404	-0,694	0,488	—
Intención abandono profesión	1,717±0,701	1,613±0,540	0,486	0,627	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(18) Horario laboral

De la otra categoría analizada, *horario laboral* (Tabla 67), también dicotomizada (*continuado* 78,2% y *partido* 21,8%) sin tener en cuenta la categoría *turno laboral* con solamente dos participantes de vespertino-nocturno, el estrés laboral reveló diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo *jornada partida* para la puntuación total de la variable ($t[250] = -2,386, p < 0,018$) con un *TE* pequeño ($d = 0,360$). Además de diferir estadísticamente con puntuaciones superiores sobre el otro grupo de comparación en las dimensiones de clima de centro ($t[250] = -3,071, p < 0,002$) con un *TE* cercano a valores medios ($d = 0,460$) y condiciones laborales ($t[250] = -2,046, p < 0,042$) con un *TE* pequeño ($d = 0,310$). Así como, diferencias significativas en la subescala despersonalización del burnout ($t[250] = -2,371, p < 0,018$) con un *TE* pequeño ($d = 0,358$).

Tabla 67*Resultados diferenciales según horario laboral*

Variable	Horario laboral		t	p	d
	Continuado	Partido			
	n = 197 M ± DE	n = 55 M ± DE			
Estrés laboral	2,719±0,664	2,961±0,674	-2,386	0,018*	0,360
Administración educativa	2,863±0,787	3,025±0,796	-1,348	0,179	—
Sobrecarga laboral	3,201±0,868	3,458±0,854	-1,949	0,052	—
Condiciones laborales	2,880±0,806	3,132±0,812	-2,046	0,042*	0,310
Alumnado y familias	2,776±0,809	2,984±0,738	-1,717	0,087	—
Clima de centro	1,904±0,741	2,251±0,739	-3,071	0,002*	0,460
Frustración NPB	1,709±0,805	1,868±0,768	-1,305	0,193	—
F. Autonomía	1,728±0,898	1,977±0,909	-1,812	0,071	—
F. Competencia	1,774±0,875	1,840±0,833	-0,505	0,614	—
F. Relación	1,625±0,885	1,786±0,915	-1,181	0,239	—
Burnout	1,582±0,689	1,663±0,744	-0,757	0,450	—
Agotamiento emocional	1,930±1,047	2,082±1,006	-0,964	0,336	—
Despersonalización	0,774±0,726	1,054±0,925	-2,371	0,018*	0,358
Realización profesional	4,303±0,737	4,427±0,732	-1,104	0,271	—
Engagement	4,531±0,846	4,630±0,767	-0,777	0,438	—
Vigor	4,362±0,977	4,418±0,921	-0,381	0,704	—
Absorción	4,871±0,857	4,903±0,859	-0,242	0,809	—
Dedicación	4,362±0,988	4,569±0,890	-1,406	0,161	—
Intención abandono profesión	1,676±0,697	1,845±0,672	-1,601	0,111	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(19) Adjudicación de cargos

Sobre la *adjudicación de cargos* (con cargos 41,6% y sin cargos 58,4%), de cara a facilitar la comparativa de grupos se aglutinaron las agrupaciones en dos opciones, profesorado de EF que desempeñaba alguno (con cargos: jefe/a de departamento, coordinador equipo docente, miembro equipo directivo, coordinador/a TICs, representante consejo escolar y otros) frente aquellos que no los tenían (sin cargos). Tal y como reveló la comparativa entre grupos (Tabla 68), no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos (todas $p \geq 0,184$).

Tabla 68

Resultados diferenciales según adjudicación cargos

Variable	Con	Sin	t	p	d
	n = 105 M ± DE	n = 147 M ± DE			
Estrés laboral	2,760±0,708	2,781±0,649	-0,243	0,808	—
Administración educativa	2,841±0,824	2,941±0,766	-0,989	0,324	—
Sobrecarga laboral	3,221±0,887	3,283±0,860	-0,557	0,578	—
Condiciones laborales	2,950±0,859	2,925±0,781	0,235	0,814	—
Alumnado y familias	2,865±0,803	2,791±0,796	0,722	0,471	—
Clima de centro	1,956±0,784	1,998±0,733	-0,437	0,662	—
Frustración NPB	1,716±0,766	1,764±0,824	-0,472	0,637	—
F. Autonomía	1,752±0,881	1,804±0,923	-0,449	0,653	—
F. Competencia	1,743±0,810	1,821±0,905	-0,710	0,479	—
F. Relación	1,652±0,854	1,667±0,922	-0,125	0,901	—
Burnout	1,616±0,739	1,589±0,675	0,301	0,764	—
Agotamiento emocional	1,990±1,041	1,944±1,041	0,349	0,727	—
Despersonalización	0,878±0,789	0,805±0,777	0,727	0,468	—
Realización profesional	4,344±0,791	4,321±0,698	0,249	0,804	—
Engagement	4,562±0,891	4,547±0,786	0,138	0,890	—
Vigor	4,470±0,965	4,306±0,961	1,331	0,184	—
Absorción	4,867±0,967	4,887±0,771	-0,182	0,856	—
Dedicación	4,349±1,013	4,449±0,939	-0,804	0,422	—
Intención abandono profesión	1,733±0,704	1,699±0,690	0,386	0,700	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(20) Función tutorial

En particular, atendiendo a la *función tutorial* (con tutoría 39,7% y sin tutoría 60,3%), para la variable estrés laboral se examinaron en la dimensión de alumnado y familias una mayor puntuación en el profesorado de EF *sin tutoría*, evidenciándose diferencias estadísticamente significativas ($t[250]=-2,180$, $p<0,030$) con un *TE* pequeño ($d=0,277$). También, en el caso de la subescala *absorción* para la variable de engagement, se corroboraron diferencias estadísticamente significativas ($t[250]=2,112$, $p<0,036$) con un *TE* pequeño ($d=0,261$) a favor del profesorado de EF *con tutoría* (Tabla 69).

Tabla 69*Resultados diferenciales según labores de tutoría*

Variable	Con tutoría	Sin tutoría	t	p	d
	n = 104 M ± DE	n = 148 M ± DE			
Estrés laboral	2,732±0,724	2,800±0,636	-0,790	0,430	—
Administración educativa	2,882±0,865	2,911±0,737	-0,281	0,779	—
Sobrecarga laboral	3,260±0,901	3,255±0,851	0,038	0,970	—
Condiciones laborales	2,868±0,832	2,983±0,798	-1,101	0,272	—
Alumnado y familias	2,692±0,825	2,913±0,768	-2,180	0,030*	0,277
Clima de centro	2,000±0,783	1,966±0,735	0,350	0,727	—
Frustración NPB	1,706±0,799	1,771±0,801	-0,634	0,527	—
F. Autonomía	1,786±0,918	1,780±0,898	0,049	0,961	—
F. Competencia	1,750±0,910	1,816±0,835	-0,594	0,553	—
F. Relación	1,582±0,831	1,716±0,933	-1,178	0,240	—
Burnout	1,522±0,630	1,655±0,744	-1,484	0,139	—
Agotamiento emocional	1,845±0,962	2,047±1,085	-1,519	0,130	—
Despersonalización	0,767±0,697	0,884±0,834	-1,166	0,245	—
Realización profesional	4,369±0,718	4,303±0,751	0,697	0,486	—
Engagement	4,673±0,781	4,469±0,855	1,930	0,055	—
Vigor	4,468±0,905	4,309±1,001	1,294	0,197	—
Absorción	5,010±0,770	4,786±0,904	2,112	0,036*	0,261
Dedicación	4,542±0,934	4,313±0,987	1,851	0,065	—
Intención abandono profesión	1,632±0,701	1,770±0,687	-1,558	0,121	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(21) Experiencia docente

En relación con la *experiencia docente* (Tabla 70), como variable continua de segmentación, acorde a la agrupación realizada mediante sexenios se establecieron cinco categorías de análisis debido a la baja representación del grupo de experiencia a partir de 25 años (*igual o menos de 6 años* 29,4%; *de 7 a 12 años* 28,6%; *de 13 a 18 años* 23,4%; *de 19 a 24 años* 11,1%; *igual o más de 25 años* 6,6%), exclusivamente se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas para la subescala de absorción en la variable de engagement con *TE* pequeño cercano a medio [$F(4,247)=2,837, p<0,037, \eta^2_p=0,044$]. Además, las pruebas a posteriori de comparación múltiple reflejaron diferencias a favor del grupo *de 7 y 12 años* frente al agrupamiento *de igual o mayor de 25 años* [$t(247)=3,122, p<0,017$] con una mayor puntuación sobre esta subescala.

Tabla 70*Resultados diferenciales según experiencia docente*

Variable	≤ 6 años	7 - 12 años	13 - 18 años	19 - 24 años	≥ 25 años	F	p	η^2_p
	n = 74	n = 72	n = 59	n = 28	n = 19			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,803±0,603	2,830±0,691	2,745±0,779	2,717±0,508	2,603±0,745	0,540	0,706	—
Administración educativa	3,031±0,740	2,968±0,819	2,760±0,849	2,811±0,676	2,684±0,792	1,557	0,186	—
Sobrecarga laboral	3,268±0,841	3,364±0,822	3,193±0,966	3,336±0,785	2,895±0,939	1,239	0,295	—
Condiciones laborales	2,898±0,773	2,990±0,835	3,002±0,901	2,898±0,654	2,722±0,839	0,560	0,692	—
Alumnado y familias	2,836±0,798	2,829±0,761	2,839±0,868	2,768±0,729	2,772±0,886	0,063	0,993	—
Clima de centro	2,007±0,696	2,037±0,819	1,958±0,805	1,827±0,614	1,956±0,773	0,427	0,789	—
Frustración NPB	1,782±0,729	1,715±0,872	1,749±0,829	1,679±0,649	1,789±0,943	0,125	0,973	—
F. Autonomía	1,882±0,899	1,684±0,931	1,742±0,865	1,830±0,836	1,829±1,080	0,494	0,740	—
F. Competencia	1,841±0,824	1,809±0,957	1,754±0,822	1,616±0,744	1,868±1,001	0,416	0,797	—
F. Relación	1,622±0,760	1,653±0,953	1,750±1,078	1,589±0,660	1,671±0,870	0,227	0,923	—
Burnout	1,626±0,668	1,567±0,649	1,649±0,732	1,417±0,673	1,744±0,941	0,813	0,518	—
Agotamiento emocional	1,916±0,939	1,965±1,098	2,115±1,044	1,710±0,856	2,047±1,383	0,796	0,529	—
Despersonalización	0,943±0,791	0,756±0,664	0,847±0,822	0,636±0,716	0,979±1,060	1,165	0,327	—
Realización profesional	4,274±0,740	4,373±0,716	4,373±0,709	4,424±0,805	4,118±0,802	0,723	0,577	—
Engagement	4,595±0,865	4,707±0,717	4,497±0,783	4,393±0,965	4,222±0,947	1,768	0,136	—
Vigor	4,306±1,002	4,505±0,969	4,379±0,896	4,357±0,964	4,158±1,033	0,659	0,621	—
Absorción	4,905±0,880	5,083±0,700	4,802±0,768	4,762±1,103	4,404±0,985	2,837	0,037*	0,044
Dedicación	4,572±1,012	4,532±0,848	4,311±1,007	4,060±0,973	4,105±0,975	2,392	0,051	—
Intención abandono profesión	1,699±0,755	1,628±0,634	1,742±0,633	1,813±0,689	1,855±0,871	0,638	0,636	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(22) Carga laboral de EF:

Para la *carga laboral de EF* (Tabla 71), dada la naturaleza continua en la escala de medición, se efectuó una categorización equilibrada en cuatro grupos de interés conforme a un nivel o tramo progresivo de seis horas (*hasta 6 horas* 19,4%; *de 7 a 13 horas* 23,5%; *de 14 a 20 horas* 38,1%; *más de 21 horas* 19%).

Tabla 71

Resultados diferenciales según carga laboral en EF

Variable	≤ 6 horas	7 - 13 horas	14 - 20 horas	≥ 21 horas	F	p	η^2_p
	n = 49	n = 59	n = 96	n = 48			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,624±0,800	2,828±0,653	2,712±0,621	2,976±0,618	2,715	0,049*	0,032
Ad. educativa	2,767±0,934	3,036±0,762	2,789±0,723	3,086±0,756	2,621	0,051	—
Sobrecarga laboral	3,114±0,946	3,359±0,878	3,188±0,786	3,417±0,926	1,463	0,225	—
Con. laborales	2,732±0,831	2,915±0,829	2,908±0,762	3,223±0,820	3,159	0,025*	0,037
Alumnado y familias	2,537±0,837	2,822±0,806	2,819±0,770	3,118±0,716	4,455	0,005*	0,051
Clima de centro	2,010±0,937	2,045±0,695	1,889±0,719	2,052±0,683	0,786	0,458	—
Frustración NPB	1,675±0,869	1,805±0,953	1,714±0,716	1,800±0,683	0,359	0,782	—
F. Autonomía	1,740±0,986	1,860±1,034	1,789±0,857	1,719±0,748	0,260	0,854	—
F. Competencia	1,684±0,925	1,898±1,083	1,760±0,756	1,818±0,705	0,605	0,702	—
F. Relación	1,602±0,903	1,657±0,954	1,591±0,805	1,865±0,969	1,101	0,350	—
Burnout	1,552±0,695	1,556±0,701	1,648±0,707	1,609±0,711	0,302	0,824	—
Ag. emocional	1,932±1,076	1,983±0,981	1,924±1,047	2,051±1,080	0,181	0,909	—
Despersonalización	0,829±0,771	0,790±0,790	0,867±0,814	0,838±0,733	0,118	0,949	—
Re. profesional	4,423±0,736	4,445±0,690	4,174±0,744	4,406±0,745	2,379	0,070	—
Engagement	4,757±0,846	4,606±0,857	4,390±0,778	4,606±0,844	2,413	0,067	—
Vigor	4,599±0,981	4,401±1,020	4,264±0,860	4,333±1,059	1,354	0,257	—
Absorción	5,068±0,805	4,876±0,901	4,708±0,870	5,028±0,777	2,599	0,053	—
Dedicación	4,605±0,969	4,542±0,914	4,198±0,929	4,458±1,067	2,649	0,049*	0,031
Intención Ab. Pr.	1,786±0,747	1,674±0,639	1,734±0,756	1,646±0,579	0,419	0,740	—

Nota. *= $p \leq 0,050$; Ad=Administración; Con=Condiciones; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración; Ag=Agotamiento; Re=Realización; Ab=Abandono; Pr=Profesión.

Concerniente a la variable estrés laboral, las puntuaciones más altas fueron para el grupo con *mayor número de horas de EF* (2,976±0,618), registrándose diferencias estadísticamente significativas en el global de la variable con *TE* pequeño [F (3,248)=2,715, $p < 0,049$, $\eta^2_p = 0,032$]. Además, tanto para sus dimensiones de alumnado y familias con *TE* pequeño pero próximo a moderado [F (3,248)=4,455, $p < 0,005$, $\eta^2_p = 0,051$] como condiciones laborales con *TE* pequeño cercano a medio [F (3,248)=3,159, $p < 0,025$, $\eta^2_p = 0,037$]. Posteriormente, las pruebas de comparación múltiple arrojaron una diferencia significativa del grupo de *igual o más de 21 horas* frente a *hasta 6 horas* en estrés laboral total [t(248)=2,605, $p < 0,048$], alumnado y familias [t(248)=3,655, $p < 0,002$] y condiciones laborales [t(248)=3,014, $p < 0,015$].

En cuanto a la variable de engagement, también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en su subescala de dedicación con *TE* pequeño [$F(3,248)=2,649$, $p<0,049$, $\eta^2_p=0,031$] y constatándose, a posteriori por comparación múltiple, a favor del agrupamiento *de igual o hasta 6 horas* frente al grupo *de 14 a 20 años* [$t(248)=2,416$, $p<0,047$].

(23) Actividades complementarias al centro:

Atendiendo a la variable categórica *dedicación de actividades complementarias al centro* (Tabla 72) con responsabilidades en los programas de PAFyD o ACCEDE (*sí* 16,3% y *no* 83,7%), no se hayaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las cinco variables examinadas (todas $p\geq 0,088$).

Tabla 72

Resultados diferenciales según dedicación actividades complementarias

Variable	Actividades complementarias al centro		t	p	d
	Sí	No			
	n = 40 M ± DE	n = 212 M ± DE			
Estrés laboral	2,900±0,675	2,748±0,671	-1,311	0,191	—
Administración educativa	3,003±0,799	2,879±0,789	-0,911	0,363	—
Sobrecarga laboral	3,305±0,833	3,248±0,878	-0,379	0,705	—
Condiciones laborales	3,107±0,780	2,902±0,816	-1,460	0,145	—
Alumnado y familias	2,970±0,825	2,794±0,791	-1,287	0,199	—
Clima de centro	2,129±0,794	1,952±0,744	-1,366	0,173	—
FNPB	1,897±0,702	1,715±0,814	-1,330	0,185	—
F. Autonomía	2,006±0,866	1,740±0,907	-1,710	0,088	—
F. Competencia	1,893±0,750	1,768±0,885	-0,836	0,404	—
F. Relación	1,793±0,950	1,635±0,881	-1,027	0,353	—
Burnout	1,668±0,661	1,587±0,708	-0,667	0,505	—
Agotamiento emocional	2,150±0,994	1,928±1,045	-1,240	0,216	—
Despersonalización	0,860±0,845	0,831±0,770	-0,214	0,831	—
Realización profesional	4,368±0,732	4,323±0,738	-0,359	0,720	—
Engagement	4,625±0,769	4,539±0,841	-0,595	0,553	—
Vigor	4,441±0,961	4,361±0,966	-0,481	0,631	—
Absorción	4,958±0,857	4,863±0,857	-0,644	0,520	—
Dedicación	4,475±0,850	4,394±0,992	-0,480	0,632	—
Intención abandono profesión	1,718±0,667	1,712±0,701	-0,054	0,957	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(24) Actividades complementarias ajenas al centro:

Sin embargo, en cuanto a la otra categoría de agrupación, *actividades complementarias ajenas al centro* (sí 10% y no 90%) tales como realizar tareas de entrenador o técnico deportivo tras finalizar la jornada docente (Tabla 73). Para la variable frustración de NPB se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el total a favor del grupo que no realizaba actividades de esta naturaleza ($t[250]=2,058, p<0,048$) con un *TE* pequeño ($d=0,309$). De igual modo, para las subescalas de frustración de competencia ($t[250]=2,740, p<0,010$) con *TE* pequeño ($d=0,388$) y frustración de relación ($t[250]=2,423, p<0,021$) con un *TE* pequeño ($d=0,335$).

Tabla 73

Resultados diferenciales según dedicación actividades ajenas

Variable	Actividades ajenas al centro		t	p	d
	Sí	No			
	n = 23 M ± DE	n = 229 M ± DE			
Estrés laboral	2,728±0,605	2,774±0,680	0,305	0,761	—
Administración educativa	2,876±0,697	2,900±0,801	0,133	0,894	—
Sobrecarga laboral	3,254±0,781	3,257±0,881	0,016	0,987	—
Condiciones laborales	2,876±0,690	2,936±0,823	0,329	0,742	—
Alumnado y familias	2,765±0,753	2,824±0,804	0,333	0,739	—
Clima de centro	1,909±0,751	1,986±0,756	0,461	0,645	—
FNPB	1,515±0,503	1,762±0,819	2,058	0,048*	0,309
F. Autonomía	1,681±0,779	1,789±0,917	0,531	0,596	—
F. Competencia	1,477±0,505	1,813±0,885	2,740	0,010*	0,388
F. Relación	1,386±0,504	1,685±0,919	2,423	0,021*	0,335
Burnout	1,479±0,548	1,612±0,715	0,852	0,395	—
Agotamiento emocional	1,848±0,792	1,973±1,062	0,537	0,592	—
Despersonalización	0,800±0,740	0,842±0,786	0,245	0,807	—
Realización profesional	4,511±0,613	4,311±0,747	-1,218	0,225	—
Engagement	4,661±0,686	4,542±0,844	-0,641	0,522	—
Vigor	4,515±0,761	4,366±0,979	-0,690	0,491	—
Absorción	5,015±0,786	4,860±0,861	-0,811	0,418	—
Dedicación	4,454±0,745	4,400±0,991	-0,316	0,755	—
Intención abandono profesión	1,636±0,697	1,719±0,696	0,534	0,594	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

(25) Intención de cambio de centro

En cuanto a la *intención de cambio de centro* (Tabla 74), según las cuatro opciones declaradas por los participantes (*sí, lo tengo previsto* [A] 19,4%; *de momento, no* [B] 52%; *no depende de mí* [C] 23,8%; *no lo sé* [D] 4,8%), para el estrés laboral las mayores puntuaciones se reflejaron en el agrupamiento *no lo sé* [D] (3,078±0,785), seguido del grupo *sí, lo tengo previsto* [A] (2,981±0,652).

Tabla 74

Resultados diferenciales según intención de cambio de centro

Variable	A	B	C	D	F	p	η^2_p
	n = 49	n = 131	n = 60	n = 12			
	M ± DE	M ± DE	M ± DE	M ± DE			
Estrés laboral	2,981±0,652	2,687±0,627	2,728±0,725	3,078±0,785	3,280	0,022*	0,038
Ad. educativa	3,029±0,815	2,739±0,728	3,100±0,836	3,107±0,835	3,925	0,009*	0,045
Sobrecarga laboral	3,441±0,845	3,160±0,823	3,257±0,952	3,567±0,957	1,792	0,149	—
Con. laborales	3,146±0,741	2,909±0,770	2,757±0,910	3,250±0,862	2,755	0,043*	0,032
Alumnado y familias	3,048±0,738	2,767±0,789	2,703±0,830	3,097±0,833	2,476	0,062	—
Clima de centro	2,282±0,831	1,889±0,667	1,844±0,767	2,417±0,851	5,537	0,001*	0,063
Frustración NPB	1,946±0,836	1,686±0,789	1,604±0,613	2,257±1,238	3,643	0,061	—
F. Autonomía	2,056±0,969	1,710±0,888	1,646±0,734	2,146±1,312	2,944	0,079	—
F. Competencia	1,883±0,914	1,731±0,859	1,733±0,756	2,313±1,129	1,956	0,121	—
F. Relación	1,898±0,989	1,616±0,845	1,433±0,628	2,313±1,534	4,908	0,020*	0,056
Burnout	1,787±0,764	1,544±0,681	1,484±0,631	2,038±0,758	3,660	0,013*	0,042
Ag. emocional	2,195±1,149	1,863±0,929	1,822±1,001	2,824±1,421	4,520	0,049*	0,052
Despersonalización	1,069±0,939	0,788±0,756	0,753±0,664	0,817±0,807	1,870	0,135	—
Re. profesional	4,224±0,743	4,343±0,753	4,440±0,730	4,083±0,481	1,243	0,295	—
Engagement	4,322±0,879	4,564±0,793	4,796±0,802	4,167±0,855	3,998	0,008*	0,046
Vigor	4,170±1,019	4,425±0,920	4,567±0,901	3,694±1,185	3,760	0,011*	0,044
Absorción	4,612±0,856	4,865±0,847	5,161±0,808	4,694±0,870	4,099	0,007*	0,047
Dedicación	4,184±1,061	4,402±0,924	4,661±0,977	4,111±0,821	2,664	0,049*	0,031
Intención Ab. Pr.	2,015±0,744	1,674±0,624	1,513±0,683	1,917±0,894	5,528	0,001*	0,063

Nota. *= $p \leq 0,050$; A=sí, lo tengo previsto; B=de momento, no; C=no depende de mí; D=no lo sé; Ad=Administración; Con=Condiciones; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración; Ag=Agotamiento; Re=Realización; Ab=Abandono; Pr=Profesión.

El análisis inter-grupos reportó diferencias estadísticamente significativas en el total de estrés laboral con *TE* pequeño [F (3,248)=3,280, $p < 0,022$, $\eta^2_p = 0,038$]. Concretamente, tras las comparaciones múltiples a posteriori, el grupo *sí, lo tengo previsto* [A] frente a *de momento, no* [B] [t(248)=2,648, $p < 0,042$]. También, en las respectivas dimensiones de la variable: clima de centro con *TE* moderado [F (3,248)=5,537, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,063$], administración educativa con *TE* pequeño cercano a moderado [F (3,248)=3,925, $p < 0,009$, $\eta^2_p = 0,045$] y condiciones laborales con *TE* pequeño [F (3,248)=2,755, $p < 0,043$, $\eta^2_p = 0,032$]. Particularmente, por las pruebas post hoc, para administración educativa el grupo *no depende de mí* [C] presentó diferencias frente a la opción *de momento, no* [B]

[t(248)=2,976, $p<0,017$]. En la dimensión condiciones laborales entre los grupos *sí, lo tengo previsto* [A] y *no depende de mí* [C] [t(248)=2,508, $p<0,049$]. Mientras que, en clima de centro, la alternativa de *sí, lo tengo previsto* [A] con el grupo *de momento, no* [B] [t(248)=3,179, $p<0,008$] y el caso *no depende de mí* [C] [t(248)=3,098, $p<0,012$].

De nuevo, para la variable frustración de NPB diferencias estadísticamente significativas para la subescala de frustración de relación con *TE* mediano [F (3,248)=4,908, $p<0,020$, $\eta^2_p=0,056$], difiriendo en la comparación múltiple a posterior el grupo *sí, lo tengo previsto* [A] frente *no depende de mí* [C] [t(248)=2,851, $p<0,028$]. Del burnout, al igual que en las dos variables anteriores, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas tanto para el global de la variable con *TE* pequeño cercano a medio [F (3,248)=3,660, $p<0,013$, $\eta^2_p=0,042$], encontrándose la diferencia entre la declaración *no lo sé* [D] frente a la alternativa *no depende de mí* [C] [t(248)=2,537, $p<0,049$] como para la subescala de agotamiento emocional con *TE* medio [F (3,132)=4,520, $p<0,049$, $\eta^2_p=0,052$]. Para la señalada subescala, *no lo sé* [D] obtuvo diferencias con *de momento, no* [B] [t(248)=2,537, $p<0,010$] y *no depende de mí* [C] [t(248)=3,112, $p<0,011$].

Sobre la variable engagement entre todos los grupos de comparación, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la totalidad del engagement con *TE* pequeño pero próximo a moderado [F (3,248)=3,998, $p<0,008$, $\eta^2_p=0,046$], comparando a posteriori los grupos la intención del grupo *no depende de mí* [C] frente a *no lo sé* [D] [t(248)=3,021, $p<0,015$]. Al mismo tiempo, en la estructura trifactorial de la variable se encontraron diferencias estadísticamente en cada subescala. En la subescala de absorción con *TE* pequeño cercano a medio [F (3,248)=4,099, $p<0,007$, $\eta^2_p=0,047$], siendo la diferencia estadísticamente significativa entre *sí, lo tengo previsto* [A] con *no depende de mí* [C] [t(248)=3,389, $p<0,004$]. Para la subescala vigor con *TE* pequeño cercano a medio [F (3,248)=3,760, $p<0,011$, $\eta^2_p=0,044$], se revelaron diferencias estadísticamente significativas entre *no depende de mí* [C] y *no lo sé* [D] [t(248)=2,908, $p<0,020$]. De la subescala dedicación con *TE* pequeño [F (3,248)=2,664, $p<0,049$, $\eta^2_p=0,031$], difirieron *sí, lo tengo previsto* [A] y *no depende de mí* [C] [t(248)=2,581, $p<0,050$].

Mientras que la intención de abandono de la profesión, reportó diferencias estadísticamente significativas en la variable con *TE* moderado [F (3,248)=5,528, $p<0,001$, $\eta^2_p=0,063$]. Las comparaciones múltiples a posterior, indicaron diferencias de la opción *sí,*

lo tengo previsto [A] con no depende de mí [C] [$t(248)=3,853, p<0,001$] y de momento, no [B] [$t(248)=3,015, p<0,015$].

(26) Ausencia del trabajo

Finalmente, para la última la variable independiente categórica *ausencia del trabajo* según el número de días (Tabla 75), apreciándose una baja representación de las opciones superiores a cuatro días de ausencia, se decidió establecer solamente tres grupos de análisis en función de la incapacidad temporal (0 días 49,2%; entre 1 y 3 días 34,9%) o baja laboral (a partir de 4 días o más 15,9%).

Tabla 75

Resultados diferenciales según ausencia del trabajo

Variable	0 días	1 - 3 días	≥ 4 días	F	p	η^2_p
	n = 124	n = 88	n = 40			
	M \pm DE	M \pm DE	M \pm DE			
Estrés laboral	2,714 \pm 0,695	2,741 \pm 0,636	3,019 \pm 0,639	3,307	0,038*	0,026
Administración educativa	2,844 \pm 0,798	2,873 \pm 0,801	3,125 \pm 0,719	1,991	0,139	—
Sobrecarga laboral	3,167 \pm 0,905	3,213 \pm 0,855	3,630 \pm 0,695	4,564	0,011*	0,035
Condiciones laborales	2,876 \pm 0,851	2,917 \pm 0,742	3,157 \pm 0,821	1,845	0,160	—
Alumnado y familias	2,770 \pm 0,842	2,763 \pm 0,722	3,112 \pm 0,772	3,205	0,042*	0,025
Clima de centro	1,940 \pm 0,694	1,965 \pm 0,748	2,133 \pm 0,923	1,011	0,484	—
Frustración NPB	1,644 \pm 0,717	1,777 \pm 0,782	1,979 \pm 1,013	2,810	0,115	—
F. Autonomía	1,719 \pm 0,869	1,747 \pm 0,814	2,056 \pm 1,145	2,218	0,235	—
F. Competencia	1,667 \pm 0,799	1,852 \pm 0,859	2,025 \pm 1,023	2,993	0,052	—
F. Relación	1,546 \pm 0,716	1,732 \pm 0,953	1,856 \pm 1,179	2,287	0,133	—
Burnout	1,508 \pm 0,662	1,566 \pm 0,629	1,959 \pm 0,856	6,697	0,012*	0,051
Agotamiento emocional	1,804 \pm 0,930	1,921 \pm 0,997	2,547 \pm 1,249	8,289	0,004*	0,062
Despersonalización	0,808 \pm 0,686	0,745 \pm 0,707	1,120 \pm 1,104	3,377	0,151	—
Realización profesional	4,387 \pm 0,747	4,319 \pm 0,755	4,178 \pm 0,648	1,234	0,293	—
Engagement	4,663 \pm 0,783	4,494 \pm 0,841	4,338 \pm 0,906	2,692	0,070	—
Vigor	4,456 \pm 0,948	4,382 \pm 0,948	4,100 \pm 1,018	2,097	0,125	—
Absorción	4,986 \pm 0,839	4,803 \pm 0,829	4,708 \pm 0,937	2,138	0,120	—
Dedicación	4,548 \pm 0,887	4,299 \pm 1,010	4,208 \pm 1,077	2,736	0,067	—
Intención abandono profesión	1,625 \pm 0,696	1,750 \pm 0,673	1,906 \pm 0,704	2,704	0,069	—

Nota. *= $p\leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración.

Conforme a esta segmentación, se revelaron diferencias estadísticamente significativas en el total de la variable estrés laboral con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,307, p<0,038, \eta^2_p=0,026$] y respectivas dimensiones sobrecarga laboral con *TE* pequeño [$F(2,249)=4,564, p<0,011, \eta^2_p=0,035$] y, alumnado y familias con *TE* pequeño [$F(2,249)=3,205, p<0,042, \eta^2_p=0,025$]. En las comparaciones múltiples posteriores se obtuvieron diferencias significativas a favor de *a partir de 4 días o más* frente al grupo de

ningún día para el estrés laboral total [$t(249)=2,514, p<0,034$] y la dimensión alumnado y familias [$t(249)=2,379, p<0,047$]. En cambio, en sobrecarga laboral las diferencias se obtuvieron entre *a partir de 4 días o más* frente al agrupamiento *0 días* [$t(249)=2,964, p<0,009$] y *de 1 a 3 días* de ausencia laboral [$t(249)=2,546, p<0,030$].

Del burnout, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el global de la variable con *TE moderado* [$F(2,249)=6,697, p<0,012, \eta^2_p=0,051$]. En esta variable, las comparaciones múltiples posteriores entre los agrupamientos verificaron una diferencia significativa de mayor puntuación del grupo *a partir de 4 días o más* frente a *0 días* [$t(249)=3,047, p<0,010$] y *de 1 a 3 días* de ausencia laboral [$t(249)=2,598, p<0,031$]. También, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la subescala agotamiento emocional con *TE moderado* [$F(2,249)=8,289, p<0,004, \eta^2_p=0,062$]. De nuevo, en esta subescala, el grupo *a partir de 4 días* difiere de *0 días* [$t(249)=3,477, p<0,003$] y *de 1 a 3 días* de ausencia laboral [$t(249)=2,788, p<0,019$].

Una vez realizado el análisis de los datos reportados durante las fases de la investigación de aproximación cualitativa, contenido de las entrevistas, y enfoque cuantitativo, estadísticos descriptivos e inferenciales de las escalas y cuestionario. Seguidamente en el posterior epígrafe, nos adentraremos a discutir las evidencias observadas. Para ello, se vincularán con los resultados extraídos mediante la revisión y retrospectiva temática realizada de la primera parte teórica sobre aquellos estudios similares y afines al nuestro.

Capítulo VI

DISCUSIÓN

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

A lo largo de este capítulo se procederá a la interpretación de los resultados, contrastando los hallazgos obtenidos mediante trabajos de investigación precedentes de temática similar. Para ello, en pos de facilitar su lectura y comprensión, se continuará con la estructura del anterior capítulo conforme a los análisis ejecutados para las dos fases de esta tesis, entrevistas y, escalas y cuestionarios. A su vez, se desarrollará la discusión atendiendo a los cuatro objetivos específicos presentados en el diseño metodológico (véase del [CAPÍTULO IV al V](#), pp. 215-381).

VI.1. EXPLORACIÓN DEL ESTRÉS LABORAL (OBJETIVO 1)

En relación con el *objetivo específico 1: Explorar cuáles son los principales desencadenantes de estrés laboral desde la percepción del profesorado de EF*, los resultados fueron publicados en Fraile et al. (2018), en una revista de la disciplina con una considerable calidad bibliométrica (véase [ANEXO III](#), pp. 562-564).

Los resultados reportados, en esta fase de la investigación a través de las entrevistas, coinciden sustancialmente con investigaciones similares (Alay y Kocak, 1999; Al-Mohannadi y Capel, 2007; Kovac et al., 2013; Lee, 2004; Shirotriya y Quraishi, 2015; Stockus y Adaskeviciene, 2013), donde se señalan como principales estresores los siguientes: relaciones con las familias, sobrecarga física diaria, presiones de temporalización, escasez de equipamientos y materiales deportivos, problemas de disciplina, control de seguridad y responsabilidad, ambientes ruidosos, apoyos y facilidades desde el centro escolar, y clases muy numerosas.

Otro hecho de la presente fase mediante entrevistas es el mayor número de alusiones a desencadenantes de estrés laboral del contexto *Aula de clase* frente a los contextos *Centro escolar* y *Administración educativa*. En este sentido, cabe postular como posible motivo la exposición continuada del profesorado de EF a situaciones laborales que pudieran ocasionarle un mayor desgaste con el paso del tiempo: acumulación de esfuerzo

físico y mental, constante movimiento y ruido durante las clases, vigilancia y control en la seguridad, inclemencias meteorológicas, heterogenidad en las aptitudes psicomotrices y alteraciones patológicas en la salud de su alumnado. Estos estresores también han sido detectados en otras aportaciones empíricas (Latorre et al., 2004; Mäkelä y Hivernsalo, 2015).

En concreto, de los desencadenantes de estrés laboral más citados por el profesorado entrevistado destaca como principal fuente de estrés docente la *Interacción Familias Alumnado* (contexto *Centro*). Al respecto, el profesorado de EF forma parte de las llamadas profesiones de ayuda o servicio (Dollard et al., 2003; Wright y Bonett, 1997), caracterizadas por un contacto continuo y directo con la comunidad educativa, lo que acabará produciendo, posiblemente, frecuentes exposiciones a situaciones interpersonales con una gran carga emotiva o de tensión que pudieran convertirse en una causa de estrés en el trabajo (Skaalvik y Skaalvik, 2014, 2016). En este sentido, se debe tener en cuenta que esta interacción entre los docentes de EF con las familias de su alumnado, suele llevarse a cabo a través de tutorías convocadas por alguna de las dos partes; siendo casi en la mayoría de las ocasiones, el contenido prioritario temáticas por el bajo rendimiento escolar y los comportamientos indisciplinarios de los estudiantes durante las sesiones de trabajo para la materia (Guerrero et al., 2018; Informe el Defensor del Profesor, 2019; Salanova et al., 2005). Probablemente, la falta de empatía y apoyo, así como una actitud negativa hacia la labor del profesorado de EF en estas cuestiones por parte de familias tutorizadas, podrían ser las causantes del citado estrés.

Igualmente, en el estudio de Abós et al. (2019b) señalaron que el insuficiente compromiso de las familias era uno de los principales estresores en este colectivo docente. Además, Pascual et al. (2008) advirtieron que una gran parte de las situaciones estresantes provenían de la ausencia de implicación y bajo compromiso por parte de los padres, acrecentándose dicha situación de malestar ante las desmedidas actitudes de queja hacia el profesorado. También, para Bizet et al. (2010), la falta de apoyo de los padres sobre la legitimidad educativa de la materia de EF, asociándola en exclusiva al tiempo libre y de ocio con la práctica de juegos y deportes favoritos, se ha revelado como una cuestión estresante e incluso, una razón de bastante peso para cambiar o abandonar la especialidad. Según los hallazgos encontrados en este estudio doctoral, de acuerdo con la etapa educativa, esta categoría supone un estresor de mayor repercusión entre el profesorado de la EP. Esto supone habitualmente que, frente a los docentes de ESO, el profesorado de EF

en EP tenga una mayor interacción con las familias. Posiblemente, este hecho podría deberse a la estructura académica de la etapa que exige habitualmente por cuestiones organizativas en este profesorado simultanear la figura del especialista en EF junto a la de tutor, para un grupo/clase por impartirle docencia en otras materias educativas: Matemáticas, Lengua Castellana o Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, entre otras (CAM, 2017a, 2017b).

De forma similar, la *Carga Psico-Física* (contexto *Aula*) surge como el segundo elemento generador de estrés en el trabajo para el profesorado de EF. Probablemente, este desencadenante se encuentre asociado a las condiciones laborales que soporta este colectivo debido a su desempeño profesional. En el caso particular del docente de EF, pudiera ser debido entre otras causas a las cargas y sobreesfuerzos derivados de la manipulación y el transporte en los materiales deportivos con cierto peso (balones, conos, colchonetas, etc.,) que precisan en la organización logística de sus sesiones de trabajo, acrecentándose este desgaste por el continuo abuso de la postura de bipedestación (Lemoyne et al., 2007; Pihl et al., 2002; Sandmark et al., 1999).

Además, la propia participación física durante la sesión, por ejemplo con una demostración motriz para la enseñanza de los contenidos físico-deportivos, podría contribuir a ésta en una carga, que con el paso de los años y edad avanzada del profesorado podría volverse más comprometida por exigencias energéticas (Chong y Chan, 2010; Schäfer et al., 2019). Esta situación conlleva un mayor riesgo de lesiones y disfunciones músculo-esqueléticas (Martin, 2006; Sandmark, 2000) que podrían inclinarles a reorientar su carrera profesional, con el prematuro cambio de materia o deseo de asimilar funciones relacionadas con la gestión y dirección escolar (Chan et al., 2001). Estudios como los de Carraro et al. (2010), han revelado en este profesorado una asociación entre un mayor desgaste laboral y una pobre percepción de la forma física, con su importante influencia a la hora de impartir la clase.

Igualmente, de suma importancia a la contribución del estrés laboral, no solo es el efecto físico sino también la carga mental que debe soportar durante sus sesiones para alcanzar los objetivos educativos propuestos (Latorre et al., 2004; Rosique, 2011). Zhang y Chen (2017) advierten de las altas demandas y exigencias laborales de concentración cognitiva a las que se ve sometido el profesorado de EF. Concretamente, el desgaste mental al que se ve sometido este profesorado debido a la intensidad elevada y tiempo sostenido de atención que le requieren las características de su espacio habitual de trabajo y multitud de

estímulos a controlar, como pudieran ser, entre otras: impartir directrices organizativas de forma masiva al grupo/clase de estudiantes, cambiar rápidamente de forma imprevista las actividades de enseñanza programadas, proporcionar con gran frecuencia una retroalimentación a los alumnos sobre su actuación, planificar y supervisar los materiales deportivos utilizados y, por supuesto, mantener constantemente la integridad y seguridad de su alumnado durante la práctica físico-deportiva en la sesión de EF.

Como consecuencia de estas señaladas cargas físicas estáticas y dinámicas, unido al señalado desgaste cognitivo que supone su quehacer diario para el profesorado de EF, tradicionalmente se han asociado a su puesto de trabajo una mayor incidencia sobre la salud de dolencias y trastornos como: migrañas, dolores de cabeza, lumbalgias, esguinces de tobillo, lesiones articulares, hernias discales y contracturas musculares (Carrasco et al., 2009a, 2009b). Esta sobrecarga física laboral ha sido demostrada por los resultados de investigaciones (Gómez y López, 2019; Pihl et al., 2002; Sandmark et al., 1999; Sandmark, 2000) que han señalado el trabajo docente del profesorado de EF como una ocupación profesional caracterizada por altas demandas biomecánicas y cardiovasculares, unido a un elevado riesgo de disfunciones y lesiones articulares, particularmente, en sus rodillas. De hecho, aportaciones como las de Schäfer et al. (2019) o Martín (2006), han advertido que la salud laboral de estos profesionales con el paso del tiempo se ve afectada seriamente por su praxis profesional. Incluso, Kovac et al. (2013a, 2013b) y (Mäkelä, 2014) encontraron que finalmente este profesorado en la mayoría de los casos terminaba adaptando su metodología de trabajo habitual a modo de protección de las exigencias psico-físicas o incluso, sopesando por ello el retiro prematuro de la especialidad.

Otra fuente de estrés, a tener en cuenta por su número de alusiones, es la *Insuficiencia Sesiones Grupo* (contexto *Administración*). En el territorio español, cada vez es menor el tiempo lectivo semanal dedicado a la asignatura de EF. Concretamente, una dedicación temporal por semana de 120 y 90 minutos para las etapas educativas de EP y ESO respectivamente (LOMCE, 2013), de los más escasos en el currículo escolar, si se compara con el resto de sistemas educativos de su entorno europeo (Comisión Europea, 2013). Asimismo, advertir que en la práctica real, casi la mitad de ese tiempo curricular asignado se invierte en los traslados a los espacios físicos de trabajo (pista o pabellón polideportivo), actividades logístico-organizativas (puesta y recogida del material deportivo utilizado o cambio de indumentaria) e imprevistos varios que suelen surgir en la materia (atención a un estudiante accidentado). Es por que ello que debido a estos condicionantes,

una carga lectiva adecuada para la materia educativa garantizaría al menos un tiempo mínimo de aprendizaje y, por consiguiente, un óptimo desarrollo de lo planificado en EF. Si bien, parece que la asignación de los horarios lectivos obedece a otros intereses, entre ellos, pudieran ser los propósitos ideológicos del gobierno de turno, tal y como sugieren los constantes cambios legislativos en el sistema educativo español (Gambau, 2015; Otero y Ramos, 2019).

En este sentido, esta situación se percibe como algo contradictoria, si se tiene en cuenta las expectativas de numerosas entidades y demandas de la sociedad en general, puestas en la asignatura de EF, y en consecuencia para sus docentes, como estrategia de promoción de la salud pública. Así pues, dicho interés hacia la asignatura no sería solamente por el valor pedagógico, sino también ante su potencial preventivo de primer orden socio-sanitario a nivel psicofísico y emocional de los estudiantes (Navarro, 2018), en cuanto a su planteamiento como área curricular en la actual época de la digitalización con verdaderas posibilidades efectivas de combatir durante la edad escolar el imparable ascenso del sobrepeso y la obesidad, la elevada inactividad o sedentarismo y el creciente desinterés generalizado hacia la actividad físico-deportiva entre los más jóvenes (López et al., 2005; Pérez-Pueyo et al., 2021; Unesco, 2013, 2015).

De acuerdo con los resultados obtenidos, este desencadenante de estrés probablemente se relacione con las presiones de temporalización y falta de tiempo material imprescindible para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y fundamentales conforme a lo programado didácticamente en la disciplina y alcanzar los fines anteriormente señalados (Fejgin et al., 2005; McLennan y Thompson, 2015). Esta situación se complica para el profesorado de EF si se atienden a las características peculiares del currículo de EF para la CAM, puesto que se contempla en su legislación educativa prescripciones con un componente estricto acerca de los contenidos programados para cada uno de los cursos educativos de la ESO. Incluso también, al contrario, sin ofrecer una propuesta orientativa de secuenciación sobre los contenidos fundamentales para las etapas educativas de EP o Bachillerato que, sin lugar a dudas, ayudaría sumamente a este profesorado a planificar adecuadamente el trabajo a corto, medio y largo plazo en la materia (Cañete et al., 2019; Méndez et al., 2015, 2017). Esta revelación, converge con la investigación realizada por Albarracín et al. (2014). Sobre la inquietud del profesorado de EF ante la precaria situación académica de la asignatura a causa de las orientaciones curriculares extremas, ya sea por su ambigüedad o la excesiva restricción en lo

programado, junto a la pobre carga horaria con un número insuficiente de horas para impartirla y contribuir a las demandas anheladas por parte de la sociedad y, autoridades educativas y sanitarias pertinentes. Esto puede llegar a manifestarse en un desgaste laboral, como advierten los estudios de Beighzadeh et al. (2016) y Carraro et al. (2017), entre otros, si este estresor se prolongara debido a una gestión ineficaz del tiempo de trabajo por parte del docente.

En relación con *Dotación, Infraestructuras y Equipamiento* (contexto *Centro*), el profesorado de EF advierte sobre la inquietante situación que presentan los recursos didácticos específicos de la asignatura por su deficiente funcionalidad y problemática de accesibilidad (Del Campo y Sánchez, 2016; García et al., 2013). Autores como Herrador (2006), advierten de la deficiente y carente situación generalizada sobre los espacios, equipamientos y materiales deportivos de los centros escolares para la materia de EF. Al respecto, Zhang y Chen (2017) han corroborado en su modelo sobre engagement o compromiso laboral que la disponibilidad de materiales e instalaciones en este colectivo se postula como un recurso físico de gran valor a la hora de afrontar adecuadamente sus demandas laborales. En la misma línea, Trinkuniene y Kardeliene (2013) hallaron en su revisión sistemática sobre el estrés laboral que las condiciones desfavorables producidas por las limitaciones y precariedad en las instalaciones o espacios de trabajo es uno de los principales desencadenantes para este colectivo profesional. Asimismo, estudios como los de Abbasnejad et al. (2013b), Both et al. (2017) u Orozco (2010), han evidenciado que las condiciones laborales, en cuanto a la disponibilidad de los recursos y materiales para EF, se considera una de las principales quejas que terminan transformándose con el paso del tiempo en foco de tensión, llegando a ser el origen tanto de insatisfacción como desmotivación para este profesorado hacia su trabajo.

Además, se ha demostrado una creciente preocupación ante posibles accidentes que pudiera sufrir el alumnado debido al precario estado de conservación y mantenimiento de las mismas (Cavnar et al., 2004). Así, los hallazgos revelan que la falta y estado de las instalaciones unido a la escasez de materiales deportivos se han convertido en uno de los principales motivos de malestar entre el profesorado de EF, condicionándole en gran medida la planificación y puesta en acción de sus sesiones de trabajo (Gil et al., 2013). Igualmente, cabe señalar que no se han apreciado en los resultados del presente estudio para este desencadenante distinciones en la variable de sexo, encontrándose esta revelación en sintonía con las aportaciones de Green-Reese et al. (1991), Lee (2004) o Smith y Leng

(2003). A diferencia de los hallazgos de Brudnik (2011), donde los hombres frente a las mujeres declararon en su mayoría como principal fuente de estrés el estado de las infraestructuras deportivas.

Sobre el desencadenante *Conductas Disruptivas* (contexto *Aula*), percibidas como acciones indisciplinadas del alumnado que perturban el clima y desarrollo normalizado durante las clases de EF, el estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) señala que en general el profesorado español invierte un esfuerzo considerable (14,7% del tiempo de clase) para mantener el orden debido tanto a comportamientos inapropiados individuales del alumnado, como en pequeños grupos o colectivamente (MECD, 2014). Los resultados del citado estudio, al igual que otros informes similares (Informe Cisneros IX, 2006; Informe el Defensor del Profesor, 2019), manifiestan la situación preocupante que sufren los docentes ante estos problemas de conducta por parte de sus estudiantes, situándose como una de las principales preocupaciones y tensiones laborales al impedirles un desarrollo normalizado durante las clases. Además, existen investigaciones como las de Esteban et al. (2012), Guerrero et al. (2018) o Moreno et al. (2007), que advierten de las consecuencias perjudiciales sobre este tipo de conductas para el profesorado: ansiedad, tensión, inseguridad, etc. En este sentido, el profesorado de EF que se enfrenta continuamente a un clima o ambiente de enseñanza disruptivo ante un alumnado que no tiene la actitud apropiada por aprender en la materia, podría posiblemente manifestar mayor estrés si este contexto disruptivo se cronifica con el paso del tiempo. Si se tiene en cuenta que, las conductas disruptivas de los estudiantes, obligarán en gran medida al profesorado a invertir más tiempo de su clase a corregir esos comportamientos en lugar de dedicarlo al aprendizaje del grupo/clase. Asimismo, este escenario podría desembocar en situaciones de mayor gravedad para estos docentes debido a potenciales riesgos y daños psicológicos por violencia verbal y física: rumores, burlas, amenazas, agresiones, etc., basados en estereotipos corporales, sexo, identidad de género u orientación sexual (Gråstén y Kokkonen, 2020).

En este aspecto, cada vez más las conductas contrarias a la convivencia se han evidenciado como problemática generalizada entre los estudiantes durante su etapa de escolarización obligatoria, siendo un factor de vulnerabilidad de estrés en el trabajo para los docentes en la región de la CAM (Informe Cisneros IX, 2006). En tal sentido, Zhang y Chen (2017) recogen las continuas conductas disruptivas del alumnado como una exigente demanda laboral para el profesorado de EF. Así pues, a través de los resultados obtenidos

en esta primera fase de aproximación cualitativa se confirma esta categoría como un importante estresor en el trabajo del docente de EF, sin que existan diferencias por sexo, coincidiendo con los resultados de nuestra investigación y con los de otros estudios sobre el profesorado de la materia (Green-Reese et al., 1991; Lee, 2004; Smith y Leng, 2003). Sin embargo, en las investigaciones de Brudnik (2010) o Gråstén y Kokkonen (2020), son las mujeres frente a los hombres las que otorgan una mayor relevancia como estresores al comportamiento disruptivo durante sus clases y la violencia tanto verbal como física por parte del alumnado y, entre los propios estudiantes.

Referente al desencadenante *Demanda Ambiental* (contexto *Aula*), la clase de EF es especialmente singular puesto que se emplean diferentes escenarios de práctica físico-deportiva para el desarrollo de las sesiones tales como: pabellones cubiertos, pistas polideportivas, salas de usos múltiples, parques urbanos, etc., acompañados de posibles contingencias ambientales y meteorológicas, véase entre otras: temperatura y humedad extremas, ruido excesivo e iluminación deficiente (Gil et al., 2013; Latorre et al., 2004; Rosique, 2011). Los trabajos de Carrasco et al. (2009a, 2009b) hacen hincapié en los riesgos laborales que afectan de forma perjudicial al profesorado de EF, entre los que se encuentran tanto las inclemencias meteorológicas (calor, frío, lluvia, etc.), como el excesivo ruido durante las clases. Sobre esta cuestión, posiblemente el ruido generado por la propia interacción entre los estudiantes durante las sesiones podría exponer a estos docentes a valores por encima de los límites admisibles. Esta situación de estrés, probablemente termine agravándose si se tiene en cuenta la frecuente información verbal entre docente-discente durante la sesión de EF, lo que hace imprescindible en muchas ocasiones elevar el tono de voz durante las explicaciones de las actividades de enseñanza. Como consecuencia, esta contaminación acústica seguramente provoque sobreesfuerzos vocales (elevaciones y bajadas en el tono, comunicar y remarcar un aspecto importante, recompensar, retroalimentar, reprender, etc.) durante la comunicación, en la función docente del profesorado de EF (Cantor y Ineke, 2013).

Asimismo, es importante mencionar que este hecho puede ser el desencadenante de posibles trastornos y patologías relacionadas con la voz: disfonías, afonías e incluso nódulos en las cuerdas vocales (Cantor y Ineke, 2013; Chong y Chan, 2010). Para Martin (2006), estas alteraciones se sitúan como la tercera dolencia en el profesorado de EF a consecuencia de su tarea educativa. Tal y como se ha señalado con el anterior análisis del estresor sobre la *Dotación, Infraestructuras y Equipamiento*, el lugar donde se imparte

docencia podría acrecentar esta problemática estresante si no se cumplieran unas condiciones acústicas adecuadas. Sobre todo, si el docente de EF se ve en la incesante necesidad de elevar la voz por encima del ruido que producen tanto las fuentes internas (propios alumnos) como externas (agentes del medio ambiente como ventiladores, calefacción, etc.).

En cuanto a las condiciones térmicas de los lugares o espacios de trabajo descubiertos, igualmente, el profesorado de EF se ve sometido a las adversidades de la intemperie meteorológica durante su actividad profesional. Especialmente, en aquellos casos de no disponer de estos espacios específicos para la materia de EF o, verse en la necesidad y obligación de compartirlos simultáneamente junto a otros compañeros que impartiesen docencia durante el mismo horario escolar. Este hecho pone de manifiesto, en muchas ocasiones, una ubicación inadecuada de la franja horaria de trabajo para la materia de EF, siendo frecuente su ubicación a finales de la jornada escolar donde los condicionantes térmicos del exterior son más extremos (Gambau, 2015; McLennan y Thompson, 2015).

Incluso, pese a disponer de espacios específicos cubiertos, en la mayoría de los centros educativos es habitual no disponer de sistemas óptimos de calefacción, climatización o ventilación para estas instalaciones deportivas (Gil et al., 2013). En esta línea, Gómez y López (2019) exponen en su estudio epidemiológico que los profesores de EF valoraban negativamente las secuelas que les conllevaba su praxis profesional en cuanto al uso forzado de la voz, exposición a temperaturas extremas y ruido excesivo. En suma, debido al cúmulo de demandas ambientales ante la tensión generada en la propia tarea docente y el estrés por mantener el control del grupo/clase, unido a unas condiciones inadecuadas, estos docentes estarían sometidos a un considerable grado de estrés que mermaría a la larga su bienestar y calidad laboral.

En relación con el estresor *Riesgos y Accidentes* (contexto *Aula*), los estudios lo revelan como uno de los aspectos más inquietantes según ha sido denunciado por el profesorado de EF durante los últimos años (Abbasnejad et al., 2013b; Al-Mohannadi y Capel, 2007; Stockus y Adaskeviciene, 2013). Véase al respecto la revisión sistemática de Trinkuniene y Kardeliene (2013), que contempla la alta responsabilidad sobre la seguridad hacia su alumnado como uno de los estresores más importantes, independientemente del contexto socio-cultural educativo. Autores como López-Esteve (2015) aportan que la percepción por parte de estos docentes sobre los riesgos ante posibles accidentes durante

las clases de EF dependerá de las experiencias y vivencias fruto de su práctica diaria, encontrándose vinculadas con el medio y entorno, la propia actividad de enseñanza-aprendizaje y relaciones individuales con su alumnado. En el estudio doctoral de Herrador (2006) sobre el estado de las instalaciones y equipamientos para la materia, se reveló como una de las mayores preocupaciones y tensiones laborales los posibles riesgos físicos que podrían entrañar al alumnado las mismas ante su precario estado de mantenimiento y conservación.

Simplemente, hay que tener en consideración cómo un pavimento deportivo deteriorado puede llegar a ser el principal causante de accidentes y lesiones en el alumnado durante el desarrollo de la sesión de EF, ya sean por ejemplo; caídas o traumas osteomusculares. Al mismo tiempo, la práctica físico-deportiva en la materia de EF se caracteriza por su naturaleza dinámica y cambiante ante la disparidad de situaciones educativas que pueden llegar a producirse, siendo complicado controlar ciertos riesgos derivados de la interacción con el material deportivo a manejar, la delimitación de los espacios de acción del alumnado y la velocidad de ejecución para las tareas físico-deportivas encomendadas (Cabello et al., 2008; Cavnar et al., 2004; Gutiérrez et al., 2018; Martínez de Quel et al., 2019). Como consecuencia de todo ello, la responsabilidad legislativa ante las lesiones y accidentes escolares que pueda sufrir el alumnado durante las clases de EF está generando un clima de trabajo de intranquilidad y desasosiego, así como, sentimientos de insatisfacción y malestar, llegándoles a producir estados de tensión y preocupación alarmantes ante posibles responsabilidades civiles y repercusiones penales (Lucena et al., 2020; Sánchez, 2004), debido a lo cual, en muchas ocasiones, para solventarlo, se excluyen de la programación didáctica de la materia aquellas actividades físico-deportivas percibidas como peligrosas o arriesgadas (Ávalos et al., 2015).

En cuanto a la *Interacción Otros Compañeros* (contexto *Centro*), un clima organizacional caracterizado por la empatía y colaboración entre compañeros favorecerá positivamente el adecuado funcionamiento de la institución escolar. No es de extrañar que el profesorado de EF, por las particularidades de su materia, provoque cierto nerviosismo y malestar entre los compañeros con la perturbación en la organización y orden formal del centro educativo, ante situaciones tales como el trasiego de los estudiantes durante los desplazamientos y traslados de clase, la ocupación de espacios comunes y compartidos como, por ejemplo, salón de usos múltiples, o incluso, el elevado y continuo murmullo durante la sesión de clase debido, entre otras causas: ruido generado por el alumnado

durante las actividades físico-deportivas, tono de voz del propio docente, utilización del equipo de música o silbato, etc. (Díaz, 2005). En este caso, unas apropiadas relaciones laborales caracterizadas por el apoyo y respeto entre los compañeros de las distintas materias favorece un menor estrés en el trabajo (Mohammadi y Youzbashi, 2012).

La información de la fase de investigación mediante entrevistas, manifiestan que la interacción con otros compañeros es un desencadenante de estrés ubicado en el grupo de alta prevalencia. En consonancia con las aportaciones de Bizet et al. (2010) o López et al. (2005), especialmente cuando se denuncia la posible existencia de un concepto devaluado a nivel académico de la EF por parte del profesorado de otras áreas. Revisiones como las de Kougioumtzis et al. (2011), nos advierten del devaluado estatus académico y signos de marginación e infravaloración que demuestran, deliberadamente o no, de forma generalizada el profesorado de otras materias, e incluso la dirección del centro, hacia la EF y sus profesionales. Estos hallazgos están en línea con Sáenz-López et al. (2011) o Carson et al. (2016), donde el profesorado de EF, tanto principiante o en el inicio de su carrera profesional como veterano, identifican como tópicos estresores el clima de trabajo en su centro educativo, tanto en cuanto advierten del desgaste o estrés sufrido en algunas ocasiones por las malas relaciones originadas entre determinados compañeros de otras materias o del propio equipo docente de EF. Si bien, en ambas aportaciones, al igual que Alay y Kocak (1999), se pone de manifiesto la importancia del apoyo técnico y ayuda emocional entre compañeros del centro de trabajo como la forma o estrategia más utilizada para afrontar situaciones tensas en el ámbito laboral.

En el caso del estresor *Ratio Grupo* (contexto *Administración*), varios son los estudios que han alertado sobre el desgaste que sufren los profesores obligados a impartir su enseñanza con una desproporción docente-alumno en sus clases, siendo un elevado número de estudiantes y hacinamiento durante las sesiones de EF una de las quejas más reportadas por este profesorado (Alay y Kocak, 1999). A su vez, el excesivo número de discentes por grupo-clase se encuentra asociado con el empeoramiento del clima de aula, aumento de los problemas de convivencia, la reducción del tiempo efectivo en el aprendizaje y la carencia de personalización en la enseñanza para los contenidos de la materia; impactando probablemente de forma muy estresante en el profesorado de EF con continuas situaciones de tensión laboral (Brühwiler y Blatchford, 2011). España como integrante de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (conocida bajo las siglas de la OCDE), se sitúa entre los países con el promedio más alto de

estudiantes por clase para las instituciones educativas públicas (MECD, 2016). De ahí, que sea plausible la repercusión de este desencadenante estresor en los resultados de este estudio, revelándose una mayor incidencia en ESO frente a EP. Algo comprensible si se tiene en consideración que, la normativa educativa (LOMCE, 2013) establece un límite de ratio por grupo/clase de 36 y 30 alumnos respectivamente para cada etapa. Además de la mayor complejidad que supone gestionar en la ESO a grupos más numerosos de estudiantes en pleno desarrollo de la pubertad y transición durante la adolescencia; en lo que se refiere a un periodo de cambios bruscos a nivel físico-psíquico con la vivencia de emociones y comportamientos singulares que contribuyen a la consolidación definitiva de su propia identidad.

Por último, respecto a la *Diversidad Alumnado* (contexto *Aula*), al igual que Fejgin et al. (1995), los hallazgos de esta fase cualitativa coinciden en que la atención a los estudiantes que presentan determinadas necesidades educativas aumenta el desgaste profesional, sobre todo entre el profesorado de la ESO (Tatar y Horenczyk, 2003). Para autores como Gil y Aznar (2016), la verdadera EF de calidad responde a los retos inherentes de una metodología inclusiva que potencia en consecuencia la participación generalizada de todos los grupos minoritarios. También, López et al. (2016) advierte que cada vez es mayor el porcentaje de este profesorado que intenta al menos realizar adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje como respuesta a las posibles necesidades y exigencias de sus estudiantes. Incluso, a pesar de esa disparidad en las competencias y destrezas motrices, deportivas y de conocimiento entre los estudiantes, y a diferencia de otras áreas curriculares con la posibilidad de desdoblar grupos-clase en función de sus dificultades de aprendizaje o contar con la ayuda de docentes especialistas de apoyo educativo, el profesorado de EF se ve obligado a afrontar esa realidad de enseñanza sin las mencionadas opciones (Díaz, 2005). Así pues, este resultado puede interpretarse como consecuencia del esfuerzo generado a la hora de atender de forma particular a la gran diversidad de habilidades cognitivas, físicas y sociales del alumnado.

Además, como revelan los estudios de González et al. (2014) o Martínez de Haro et al. (2015), es habitual que, aproximadamente, más de la mitad del alumnado en EF pueda padecer alguna alteración patológica o enfermedad de carácter crónico, siendo con frecuencia de tipo musculoesquelética, visual o respiratoria. Este importante problema de salud entre los estudiantes obliga al profesorado de EF a individualizar la enseñanza durante las actividades físicas y deportivas programadas con las pertinentes adaptaciones

curriculares en aras de velar por su integridad (Serra, 2006). Esta señalada carga extra por volumen de trabajo puede provocar estrés sino se cuenta con los recursos suficientes y tampoco, con la capacitación y formación adecuadas (López y Mengual, 2015).

A modo de síntesis, a tenor de los resultados obtenidos en esta primera fase cualitativa mediante entrevistas, se puede afirmar que el profesorado de EF es consciente de su exposición a determinados desencadenantes específicos o adicionales de estrés laboral durante su desempeño profesional (Kroupis et al., 2017; Richards et al., 2014).

VI.2. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES (OBJETIVO 2)

A continuación, se presenta la discusión vinculada al *objetivo específico 2: Describir los niveles de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.*

Respecto a los valores obtenidos, por la segunda fase de la tesis a través de escalas y cuestionarios cuantitativos, en la variable de estrés laboral se encontró una percepción baja por parte del profesorado de EF. Concretamente, un 17,5% de los participantes se consideró estresado con su puesto de trabajo, unos resultados que parecen no ser alarmantes. Aunque, sobre los aspectos del trabajo con un estrés más elevado, se declararon primeramente aquellos relacionados con la sobrecarga laboral, es decir, el desajuste entre lo que se solicita al profesorado de EF y lo que este puede cumplir (estresores por el rol, excesiva cantidad o tiempo insuficiente en las tareas encomendadas), seguido por las condiciones laborales de su puesto de trabajo (estresores ambientales, ergonómicos u organizativos) y las tensiones originadas por cuestiones administrativas (estresores por directrices e imposiciones de los organismos oficiales). En oposición con los valores más reducidos para el estrés originado por el alumnado y sus familias (estresores por su atención) y el clima generado en el centro educativo (estresores por relaciones interpersonales).

Sin embargo, otros trabajos empíricos han puesto de manifiesto porcentajes más preocupantes de estrés para el profesorado de la materia. De acuerdo con los resultados de Cherepov et al. (2017), el 30% de los consultados revelaron presencia de estrés en el trabajo mientras que un 21% se encontraba con un riesgo inminente de padecerlo. Igualmente, entre los porcentajes más preocupantes se encuentran los presentados por Ajay

y Dhirendra (2012) en las escuelas públicas entre los docentes de esta materia, revelándose un porcentaje más que considerable del 62,2% con un nivel alto de estrés por el trabajo. Aun así, valorar que esta comparativa resulta algo compleja debido a que corresponden a sistemas educativos diferentes con su propia idiosincrasia e instrumentos dispares de medición utilizados en las citadas investigaciones. Tal y como se contempló anteriormente en el marco teórico, el estrés docente si no se interviene a tiempo podría tener repercusiones fatales para los educadores e instituciones educativas (Chong y Chan, 2010; Clemente, 2018; Kyriacou, 2001; McEwen, 2004; Otero, 2011; Sandi y Calés, 2000).

En concreto, los ítems que mayores niveles de estrés laboral obtuvieron mediante la aplicación del instrumento EPEL-PEF elaborado para tal fin, encontramos los siguientes desencadenantes por orden de relevancia: situación derivada de la implantación del bilingüismo (reducción horaria de EF, habilitación o traslados forzosos), tiempo empleado para el trabajo de tipo burocrático (completar informes o asistir a reuniones), cantidad de alumnado para atender, cambios legislativos, posible riesgo de accidente o lesión de los estudiantes, compatibilizar la condición de docente en EF con otras funciones añadidas (impartir otras materias y organización de actividades extracurriculares), condiciones ambientales del puesto de trabajo (inclemencias del tiempo, nivel de ruido, etc.), exigencia emocional que conlleva trabajar con menores de edad, relación entre el tiempo efectivo de clase y la consecución de los objetivos programados, la responsabilidad del propio alumnado hacia sus obligaciones escolares y el tratamiento curricular de la EF en comparación a otras materias del currículo escolar.

Primeramente, de especial mención, merece el hallazgo que supone el estrés que provoca en el colectivo profesional de EF la implantación del bilingüismo en su materia. Tal y como advierte Hernando (2015, p. 56): “desde el año 2004, la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid se ha convertido en una prioridad política del Gobierno regional”. En este sentido, la creciente necesidad por parte de la administración educativa madrileña de potenciar la formación de los estudiantes sobre el dominio de una lengua extranjera, en este caso prioritariamente el inglés, ha obligado a una rápida adaptación de estos docentes como consecuencia de esta señalada exigencia laboral. Lo que ha supuesto, incluso, la reducción de la carga horaria de asignaturas específicas en determinadas etapas educativas como la EP, concretamente, la EF (CAM, 2017c, 2020a).

A este respecto, hay que tener en cuenta que la EF potencialmente es una de las áreas del currículo que por sus prácticas vivenciales e interactivas favorece a priori la comunicación y, por ello, invita a poner en práctica de forma funcional aprendizajes de un segundo idioma distintos a la lengua materna de origen. Sin embargo, la enseñanza bilingüe en EF implica un trabajo considerable debido principalmente a que se enfrenta con dos tipos de dificultades. Por un lado, tener que integrar en las programaciones didácticas los aprendizajes de la lengua bilingüe y, por otro, respetar simultáneamente los contenidos mínimos para la materia (Hernando, 2015). Esto obliga frecuentemente al profesorado de la materia a una planificación sopesada y ciertamente compleja sobre qué contenidos priorizar a la hora de impartir la EF bilingüe, y con ello, en muchas ocasiones un importante cambio metodológico.

Este doble esfuerzo se traduce para el profesorado de EF por un lado en una secuenciación que evite, en la medida de lo posible, el excesivo solapamiento y repetición de contenidos de aprendizaje, además de establecer una línea metodológica apropiada que permita la transmisión de la información a los estudiantes en la segunda lengua extranjera, tanto léxico particular como estrategias didácticas específicas. Véase el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (conocido como, AICLE).

Al mismo tiempo, por prescripción de la CAM con el fin de garantizar su idoneidad profesional, a estos docentes se les requiere una formación en cuanto al dominio de esa lengua vehicular. En particular, una acreditación equivalente al C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y la superación de las correspondientes pruebas de selección en un procedimiento para la obtención de la habilitación lingüística. También, transcurridos cinco cursos escolares consecutivos, puede caducarse su correspondiente vigencia si no se imparte docencia en el idioma extranjero en un centro educativo del programa bilingüe (CAM, 2020a). Así pues, se contempla como una solicitud o requerimiento profesional si se desea impartir docencia en estos centros, lo que pudiera suponer en consecuencia el cambio forzoso del destino definitivo de trabajo.

Es por ello que este profesorado pudiera posiblemente llegar a estresarse y sentirse tenso, teniendo en cuenta todo lo que implica a nivel formativo y de praxis laboral la implantación del bilingüismo en EF. Lo que evidencia la segunda fase de este estudio doctoral, la preocupación existente y consiguiente estrés laboral en el profesorado de EF ante las posibles consecuencias desfavorables por el bilingüismo en la enseñanza pública madrileña, entre otras: reducción horaria para la enseñanza de su materia, obligación de

acreditar una habilitación bilingüe o traslado forzoso a un centro educativo diferente del asignado.

Asimismo, al igual que los hallazgos encontrados en las escalas y cuestionarios acerca de las circunstancias estresantes durante el trabajo (burocracia, ratio, cambios curriculares, accidentes, sobrecarga, condiciones ambientales, implicación psicosocial, falta de tiempo, motivación del alumnado y estatus de la materia), varios estudios han señalado también dichas situaciones como responsables en gran parte del estrés que sufre el profesorado de EF de otros países.

Como Fejgin et al. (1995) que denuncian la excesiva burocracia a la que se ve sometido este colectivo profesional, invirtiendo bajo su percepción cantidades de tiempo ingente en esta carga como parte de sus actividades docentes. Las aportaciones de Smith y Leng (2003) refuerzan este hecho al señalar las excesivas obligaciones burocráticas como la principal fuente de estrés y burnout manifestado por el profesorado de EF, siendo en ocasiones necesario llevarse ese trabajo a casa en detrimento del tiempo personal. Este potencial desencadenante de estrés laboral, en el caso del profesorado español, ha sido evidenciado por los datos internacionales del estudio TALIS que informa acerca de una mayor dedicación temporal para las tareas administrativas en cuanto a coordinación y gestión escolar, frente a sus homólogos de la OCDE. Concretamente, un promedio de 6,6 horas en comparación a las 4,7 horas semanales del resto de países (MECD, 2014).

Sobre la cantidad de alumnado para atender en las sesiones de EF, los estudios de Pacheco (2008) o Tiera et al. (2011) recogen el elevado número de estudiantes para la materia como un importante desencadenante de estrés profesional. Lo que pone de manifiesto el malestar que provoca entre los docentes el elevado tamaño del grupo/clase y como consecuencia, el exceso de ratio profesor-alumnado (MECD, 2016); puesto que, seguramente, el profesorado se vea obligado a dedicarle mayor tiempo a las tareas de gestión y organización de los estudiantes en detrimento de una atención más individualizada a los discentes. Igualmente, las continuas reformas legislativas en los currículos educativos son un estresor bastante denunciado por este profesorado. A este respecto, Zhang y Chen (2017) lo vinculan con una demanda laboral bastante exigente si estas se caracterizan por directrices cerradas a la hora de elaborar las programaciones sobre la materia. Asimismo, Haaren-Mack et al. (2019) argumentan que los cambios en las directrices curriculares se perciben como estresantes si se reflejan en las mismas importantes discrepancias y contradicciones entre lo legislado y la posibilidad de llevarlo a

la realidad en la práctica diaria para EF. Esto coincide sustancialmente con los hallazgos de Abós et al. (2019b) sobre el estrés laboral que provoca en el colectivo un currículo de EF caracterizado por su ambigüedad.

En referencia al posible riesgo de accidente o lesión del alumnado por la práctica físico-deportiva en EF, el estudio de Trinkuniene y Kardeliene (2013) alude en este sentido al estrés que siente el profesorado ante esa elevada responsabilidad sobre la salud de sus estudiantes. Cabe destacar que investigaciones llevadas a cabo en la CAM, como las de Gutiérrez et al. (2018) y Martínez de Quel et al. (2019), alertan de la incidencia de accidentes y lesiones durante las actividades docentes desarrolladas bajo la responsabilidad del profesorado de EF, tanto en las sesiones de clase como actividades complementarias programadas para su materia. De hecho, el estudio de Lucena et al. (2020), examina un total de 100 sentencias tras lesiones del alumnado producidas en este ámbito laboral, llevando a cabo un análisis de las causas de imputación más habituales para estos docentes: falta de atención por no estar cerca o presente en ese momento (*culpa in vigilando*), ausencia de medidas de seguridad (uso inadecuado de recursos y espacios utilizados), mala organización de la actividad o del grupo-clase y dejadez en la revisión de los potenciales peligros estructurales y materiales. Aunque, un porcentaje elevado prospera solamente por vía civil, siendo en la mayoría de los casos los propios centros y las entidades titulares las que responden por los hechos dañosos. Si bien, este hallazgo del estudio doctoral, podría estar relacionado con las adversas repercusiones psicológicas y morales, y de prejuicio social, que seguramente conlleven para el docente de EF ante la posibilidad de sufrir este proceso contencioso.

En cuanto a compatibilizar la función como docentes en especialista de EF y otras obligaciones laborales. Iznola y Gabriel (2008) encontraron el malestar y la sobrecarga laboral que suponía para el profesorado de EF realizar tareas ajenas a la especialidad. En esta línea, algunas aportaciones empíricas señalan un mayor estrés para aquellos docentes que imparten otras materias curriculares además de la propia de EF (Sonvella et al., 2019). Concretamente, estudios como los de Richards et al. (2014) encontraron incluso mayor desgaste en aquellos profesores de EF que ejercían como entrenadores deportivos y al mismo tiempo impartían simultáneamente materias instrumentales, frente a los que solamente eran responsables de su especialidad. Posiblemente, este hallazgo pudiera deberse a la ambigüedad, conflicto y sobrecarga de roles que supone la multiplicidad de tareas que recaen sobre estos docentes.

En relación con los inconvenientes que suponen determinadas condiciones del puesto de trabajo como docente de EF, determinados estudios recogen el estrés que supone para este profesorado la monotonía habitual y excesiva rutina durante las clases (Singh et al., 2009), al igual que exponerse de forma frecuente a las inclemencias meteorológicas ante situaciones deficitarias sobre la dotación y acondicionamiento de las infraestructuras deportivas cubiertas para la práctica de la EF escolar (Albarracín et al., 2014; CSD, 2005). Así, condiciones ambientales adversas de iluminación, ruido y temperatura pueden llegar a alterar el funcionamiento del sistema nervioso, generándoles a este profesorado a medio y largo plazo estados de tensión difíciles de revertir (Chan et al., 2001).

Igualmente, sobreesfuerzos físicos y de autocontrol emocional con el alumnado conllevan tensión laboral para los docentes de EF (Chong y Chan, 2010; Sandmark, 2000; Zhang y Chen, 2017). Cuestión de especial consideración, si se tiene en cuenta que, en materias como la EF, a diferencia de otras áreas curriculares con un contexto de enseñanza más acotado por el aula, las interacciones son más frecuentes no solo a nivel verbal sino también en un plano corporal y, en consecuencia, de mayor intensidad en la interacción (Navarro, 2018). Sobre esta exigencia afectivo-emocional por trabajar con estudiantes menores de edad, Engur et al. (2019) manifestaron el estrés general que suponía como demanda laboral para este profesorado la continua gestión de los problemas afectivo-emocionales de los adolescentes, así como su actitud desfavorable y desmotivación hacia el trabajo de la materia. Esta preocupación ha sido considerada entre los docentes como uno de los problemas más graves que acaban dificultando su capacidad de enseñanza, produciéndoles por ello un considerable estrés en su quehacer profesional (Esteban et al., 2012; Guerrero et al., 2018; Informe el Defensor del Profesor, 2019; MECD, 2014; Moreno et al., 2007).

En cuanto al estrés percibido por la relación entre tiempo de clase y trabajo programado para EF, pudiera tener su origen en la preocupación que supone para el profesorado la cantidad y concreción de contenidos a impartir en comparación con la insuficiente carga lectiva contemplada para ello en los currículos de la CAM (Heras et al., 2019; Otero et al., 2020). Abbasnejad et al. (2013b) advierten que los profesionales que mejor gestionan el tiempo de trabajo sufren menor estrés. Del mismo modo, Beighzadeh et al. (2016) encontraron mayores niveles de estrés para los profesionales que gestionaban de forma ineficiente su tiempo de trabajo. A lo que debe unirse, posiblemente, la tensión

cotidiana que genera la falta de tiempo material a la hora de ejecutar lo preparado en las sesiones de clase para EF (Zhang y Chen, 2017).

Finalmente, sobre la infravaloración de la EF en su tratamiento académico como materia de segunda categoría y marginación en la comunidad educativa (Kougioumtzis et al., 2011; Koustelios y Tsigilis, 2005; Mäkelä, 2014). Al-Mohannadi y Capel (2007) hallaron como causa estresante importante el bajo estatus en comparación con las otras materias del currículo escolar. Pinto (2018) afirmó que el profesorado más estresado percibía bajo respeto profesional. Zhang y Chen (2017) sostienen como demanda laboral en este profesorado el escrutinio público de su labor educativa, lo que coincide con los hallazgos de Richards et al. (2017, 2019), puesto que el profesorado que percibía un mayor reconocimiento profesional y estatus socio-académico por el área de EF, se sentía menos estresado.

En relación con los niveles de incidencia percibidos por el profesorado de EF para la segunda variable de frustración de NPB, en una única medición y como grupo único, se recogieron mayoritariamente unos valores adecuados. Nuevamente, menos de un quinto de los participantes (en concreto un 13,9%) manifestó la falta de autonomía, baja competencia y mala relación en su puesto de trabajo; siendo la frustración de competencia como la NPB más demandada. De hecho, en relación con este hallazgo, los docentes de EF de esta investigación declararon que había situaciones de su práctica profesional que les hacían sentirse incapaces.

Estos resultados están en consonancia con recientes investigaciones, donde el profesorado de EF mostró puntuaciones óptimas para las tres necesidades fundamentales en su trabajo. Sin embargo, no coinciden en la necesidad que ha sido más demandada por este colectivo. Para Bartholomew et al. (2014), Carson y Chase (2009), o Coterón et al. (2020), las mayores necesidades básicas correspondieron a la autonomía y competencia. En Coterón et al. (2019a), Franco et al. (2019), o Taylor et al. (2008), los participantes señalaron solamente el factor de autonomía como la necesidad más demandada. Mientras que Sánchez (2014), Van den Berghe et al. (2014a), o Washburn et al. (2020), encontraron el sentirse relacionado como la necesidad peor valorada en este profesorado de EF.

Centrándose ahora en la percepción del profesorado de EF sobre las dimensiones del burnout, se halló una prevalencia baja entre los participantes donde ni siquiera un cuarto de la muestra consultada declaró estar desgastado con su trabajo (solamente el

17,5%). Concretamente, la dimensión de agotamiento emocional fue la de mayor impacto entre las tres, seguida por la despersonalización y luego, una adecuada realización profesional. Conforme a la administración del cuestionario auto-administrado, las manifestaciones más elevadas de desgaste profesional para la dimensión del agotamiento emocional fueron el sentirse agotado/a físicamente tras finalizar la jornada laboral y la sensación de estar trabajando en exceso. En la despersonalización destacó, entre el profesorado de EF participante, su preocupación por sentirse cada vez más insensible con su alumnado debido a un posible endurecimiento emocional; mientras que, para la dimensión de realización profesional, el mayor desgaste laboral respondió a la falta de calma cuando se trataban los problemas en el trabajo, acompañado de la dificultad a la hora de crear un ambiente relajado con el grupo/clase de estudiantes.

Durante las últimas décadas, estudios con profesorado de EF han constatado un impacto del burnout similar para este colectivo profesional con unos niveles de prevalencia moderados y altos en torno al 10% y 49% de la muestra participante (Viloria et al., 2003). Según los hallazgos de Pinto y Gaspar (2016) hasta un 10% de los docentes presentaron elevados valores de agotamiento y despersonalización, conjuntamente con una baja realización profesional. Aunque algunos estudios (Brudnik, 2010; Reyes, 2015; Reyes et al., 2019; Villar et al., 2012) han llegado a alcanzar unos porcentajes superiores de severidad para el síndrome, en torno a un 20%. Sin embargo, ante todo, esta información coincide con otros trabajos previos de distintos países que advierten igualmente de la relevancia de esta problemática para el profesorado de la materia (Bartholomew et al., 2014; Carraro et al., 2010; Castillo et al., 2017; Coterón y Franco, 2019; Van den Berghe et al., 2013). Si bien, como posible explicación ante la disparidad de cifras de prevalencia, podría encontrarse las diferencias culturales entre los sistemas educativos del profesorado estudiado y cierta disparidad de los instrumentos utilizados en la medición del burnout (Carlin, 2019a; Esteras et al., 2018).

También, como resultado consistente recabado por las aportaciones empíricas anteriores, la dimensión del agotamiento emocional se postuló como la más desgastada entre las tres subescalas del burnout (Brudnik, 2011; Carraro et al., 2010, 2017; Ha et al., 2011; Koustelios y Tsigilis, 2005; Kroupis et al., 2017; Tsigilis et al., 2011; Van den Berghe et al., 2013; Viloria et al., 2003). Véase a modo de ejemplo, el estudio de Sinott et al. (2014) que reveló entre sus participantes unos porcentajes del 60,6% de elevado agotamiento, un 22,3% de alta despersonalización y un 34% con una baja realización

profesional. Aunque, por el contrario, investigaciones como las de Guedes y Gaspar (2016) sostienen una mayor incidencia del burnout para la dimensión de realización profesional.

En cuanto a la cuarta variable de este estudio doctoral, los docentes de EF mayoritariamente demostraron un elevado engagement con su desempeño profesional. Únicamente en torno a un quinto (porcentajes del 16,3%) de los consultados expresó niveles bajos. Otros estudios que han comparado diferentes profesiones (docentes, policías, gerentes, etc.) en cuanto a su grado de compromiso, han puesto de manifiesto elevados niveles para los educadores (Schaufeli et al., 2006). Estas puntuaciones globales se sitúan en torno a los valores reportados por otras investigaciones donde el profesorado de EF reveló un compromiso hacia su trabajo con niveles medios y superiores (Xiong et al., 2020). En particular, sobre la presente investigación doctoral se desprende que el componente de absorción del engagement obtuvo la mayor incidencia, seguido de la dedicación y el vigor. Asimismo, las declaraciones mejor valoradas por parte de los participantes en cuanto a su engaged, hicieron referencia a sentirse orgullosos y entusiasmados con su trabajo.

Por último, acerca de la descripción sobre la quinta variable de estudio, para la muestra de docentes de EF consultada se observó una baja intención o deseo de abandonar la profesión. Solamente, en torno a un quinto de los consultados, el 18,3% mostró una tendencia hacia la misma. Si bien, el comportamiento más declarado en relación con esa actitud consistió en restringir a lo estrictamente necesario el tiempo de permanencia en el centro de trabajo. Como en investigaciones previas que han estudiado al profesorado de EF sobre esta intención o deseo de retiro prematuro, aportaciones como la de Mäkelä (2014) revelaron porcentajes más alarmantes del 39%, siendo el estrés y su posterior desgaste lo que determinaba esta situación. En este sentido, los requerimientos físicos y el alto coste energético a la hora de impartir la materia predisponen a estos profesionales a reorientar profesionalmente su carrera docente (Sandmark, 2000). De forma similar, Chan et al. (2001) señalaron que la disminución de la aptitud física era la causa más frecuentemente citada por el profesorado de EF para abandonar su oficio.

Mientras que para Bizet et al. (2010), las razones que empujaron a la reorientación profesional de los docentes de EF o retirada prematura de la profesión difirieron según la edad. Entre los profesores más jóvenes se encontró como principal factor el deseo de ascender y promocionar laboralmente con tareas de gestión y dirección escolar, así como la búsqueda de una mejor estabilidad profesional con un puesto o centro de trabajo fijo. Por el

contrario, el profesorado de mayor edad optó por el abandono de la especialidad (cambio de materia o retiro prematuro) debido a las lesiones crónicas, limitaciones físicas y malestar producido por su trabajo: falta de tiempo curricular para la materia, devaluación y bajo estatus, falta de apoyo administrativo por parte de las autoridades educativas, escasez de recursos y materiales, y desmotivación e indisciplina del alumnado.

VI.3. RELACIÓN ENTRE VARIABLES (OBJETIVO 3)

En esta sección se presenta la discusión relacionada con el *objetivo específico 3: Examinar las relaciones de covariación entre estrés laboral percibido, frustración de NPB, síndrome de burnout, engagement e intención de abandono de la profesión del profesorado de EF.*

En la segunda fase del estudio doctoral sobre la frustración de las NPB en el trabajo, a los participantes con mayores sensaciones de incompetencia le acompañó una elevada percepción en cuanto a la falta de autonomía y mala relación, presentándose en esta investigación como las variables asociadas de mayor intensidad ($r=0,67-0,76$). Estos hallazgos convergen en la misma dirección que Washburn et al. (2020) con unos valores muy parejos a los reportados ($r=0,67-0,70$). Sin embargo, otros trabajos como los de Bartholomew et al. (2014), Carson y Chase (2009), Coterón et al. (2020), Coterón et al. (2019b), Taylor et al. (2008), o Van den Berghe et al. (2014a), revelan unos índices de asociación sensiblemente inferiores a los encontrados ($r=0,58-0,62$; $r=0,22-0,33$; $r=0,43-0,61$; $r=0,47-0,53$; $r=0,45-0,52$; $r=0,30-0,60$; respectivamente). Aunque en muchas de estas aportaciones, en realidad, se procede a la medición de las NPB en su enfoque de satisfacción, siendo un constructo relacionado pero con ciertas distinciones en cuanto a la frustración de las mencionadas necesidades (Longo et al., 2018; Sánchez, 2014; Sánchez et al., 2014; Vansteenkiste y Ryan, 2013). Si bien, independientemente de los valores y enfoques, lo que viene a sugerirnos es que los profesores de EF que sientan mayor poder durante la toma de decisiones en cuanto al planteamiento didáctico de su trabajo diario y asimismo perciban que cuentan de forma unánime con el respaldo de la comunidad educativa (equipo directivo, compañeros, alumnado y familias), se sentirán probablemente más capacitados en su quehacer diario profesional.

En este sentido, al igual que en esta investigación, estudios previos han demostrado que una adecuada percepción en las NPB puede convertirse en potenciales amortiguadores frente al desgaste laboral que pudieran manifestar los profesionales de la enseñanza, al mismo tiempo que potencia el elevado compromiso, una adecuada satisfacción y la motivación autodeterminada e intrínseca hacia su trabajo docente (Carson y Chase, 2009; Carson et al., 2016; Coterón et al., 2020; Taylor et al., 2008). Coincidiendo con nuestro estudio, en lo que respecta a esta relación, los resultados encontrados por Klassen et al. (2012) en los docentes de diferentes asignaturas, o Bartholomew et al. (2014) y Van den Berghe et al. (2013, 2014a, 2014b), investigando específicamente al profesorado de EF, han corroborado que la frustración de las NPB se ha asociado positivamente a mayores niveles de burnout para la enseñanza.

Sin embargo, Coterón et al. (2019a), han revelado solamente a la competencia y autonomía como las necesidades que estaban correlacionadas con un mayor desgaste profesional en este colectivo, presentando al mismo tiempo una menor realización profesional. En esta cuestión, Sánchez (2014) o Sánchez et al. (2014) mostraron a la frustración de competencia como el principal predictor del burnout con una asociación positiva de agotamiento emocional y despersonalización, y negativa con la realización profesional del profesorado de EF.

De forma similar, otras aportaciones empíricas han revelado que especialmente el sentimiento de autonomía en la toma de decisiones y actos docentes se revela como la necesidad más influyente para la predicción de los niveles de burnout, concretamente agotamiento emocional y despersonalización (Abós et al., 2019a; Bartholomew et al., 2014; Van den Berghe et al., 2014a). Además, Koustelios et al. (2012) señalaron el grado que sentían estos docentes de EF sobre su autonomía profesional como el mayor potenciador para la realización profesional en el trabajo. En cambio, para Mahoudi et al. (2018) la necesidad de relación, en cuanto a la posibilidad de los docentes a la hora de participar activamente en la toma de decisiones que afectaban a su centro educativo de trabajo, se presentaba como la mejor para predecir el desgaste profesional.

Igualmente, en esta segunda fase del estudio con enfoque cuantitativo, mayores puntuaciones en desgaste profesional, es decir, valoraciones altas en agotamiento y despersonalización con bajas en realización profesional recayeron en un profesorado de EF con una considerable frustración percibida en el trabajo para sus necesidades de autonomía, competencia y relación. De acuerdo con lo observado tras analizar los datos, el profesorado

de EF que se sentía competente y autónomo en su puesto laboral, presentó un grado adecuado de engagement durante su desempeño profesional; es decir, un profesorado de EF más ilusionado y comprometido con y por su trabajo y a su vez menos estresado. En este sentido, al igual que apuntan algunos estudios (Barbado y Martínez, en prensa; Guerrero et al., 2018), los trabajadores engaged tendrían menos posibilidades de experimentar estrés laboral.

Estos resultados estarían en consonancia con los postulados teóricos de la TAD (Deci et al., 2001; Vargas, 2012; Yates, 2014) e investigaciones anteriores a la presente tesis, como por ejemplo Bartholomew et al. (2014), Sánchez (2014), Sánchez et al. (2014) o Van den Berghe et al. (2013, 2014a, 2014b), que han señalado a la autonomía y competencia como las necesidades laborales más influyentes para predecir el burnout y engagement en los docentes. A este respecto, Abós (2019) ha demostrado en su estudio que la autonomía se trata de la necesidad que más negativamente se relaciona con el burnout, mientras que la NPB de competencia se postula como el incentivo en el compromiso o engagement laboral de la enseñanza. En esta línea, estudios como los Usán et al. (2018a, 2018b) han puesto de relieve el papel determinante que tienen las NPB a la hora de predecir positivamente el bienestar laboral del docente de EF en cuanto a los sentimientos de autonomía y afiliación o relación para su puesto de trabajo.

Por otra parte, la misma tendencia se halló en referencia a mayores niveles de agotamiento, puesto que se correspondieron con los docentes de una mayor despersonalización y un menor sentimiento de realización profesional ($r=0,38-0,53$). Esta tendencia ha sido corroborada en el profesorado de EF gracias a evidencias como las de Carraro et al. (2010, 2017) con valores por debajo, aunque muy parejos a los encontrados en esta tesis doctoral ($r=0,20-0,32$; $r=0,26-0,33$ respectivamente).

También, se halló que a mayor vigor declarado en el profesorado de EF, le correspondieron igualmente altas puntuaciones en absorción seguido de dedicación. Además, los participantes que declararon unos altos niveles de realización profesional, mostraron un mayor grado de engagement en las dimensiones de absorción, vigor y dedicación con su trabajo. De igual modo, los docentes que se sintieron agotados emocionalmente y con sentimientos de despersonalización declararon un menor engagement o compromiso en su desempeño profesional. Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores realizadas en el profesorado de EF (Castillo et al., 2017; Coterón y Franco, 2019) que han puesto de manifiesto que estos docentes suelen ser más proclives a

agotarse emocionalmente cuando sienten una menor pasión o compromiso hacia su trabajo. Así pues, estos hallazgos refrendan la premisa contemplada en el marco teórico de la tesis de que el engagement se concibe como un estado psicológico opuesto al burnout (Carlin, 2019a; González-Romá et al., 2006; Salanova et al., 2000; Schaufeli y Bakker, 2010).

Asimismo, según lo hallado en este estudio doctoral, valores altos de estrés laboral se correspondieron con unos mayores niveles de agotamiento y despersonalización acompañado de un menor sentimiento de realización profesional. Estos resultados apoyan los hallazgos de otros investigadores que plantean que el estrés laboral es un antecedente relevante del proceso de desarrollo de burnout en el colectivo profesional de la enseñanza (Hakanen et al., 2006; Richards et al., 2016). En nuestra investigación, el estrés laboral guardó una relación superior con el agotamiento emocional frente a cualquier otra dimensión del burnout; poniéndose de relevancia para este profesorado el desgaste de tipo psico-somático y emocional que le provoca su trabajo más que su relación con los otros agentes educativos, como compañeros y estudiantes, o su propia realización como profesional. Así, de especial interés, los resultados aportados por Bartholomew et al. (2014) o Richards et al. (2014, 2019) con docentes de EF que sugieren que estos indicios podrían ser correctos, cuando apuntaron que altos niveles de estrés en el trabajo predecían un mayor desgaste, especialmente en agotamiento emocional, para estos profesionales.

También, Washburn et al. (2020) hallaron que el estrés producido por ambigüedades en roles o funciones a realizar por este profesorado se asociaba negativamente con las necesidades básicas de relación y autonomía con una mayor frustración para ambas, mientras que la frustración de competencia se veía aumentada ante el estrés que producía la sobrecarga en el trabajo asignado. Igualmente, para Koustelios et al. (2004a, 2004b), el estrés en el trabajo unido a la falta de percepción de autonomía profesional, se presentan como importantes predictores sobre el grado de desgaste laboral.

Con todo esto, queda probablemente evidenciado el hecho de que el profesorado de EF que perciba no poder demostrar su competencia ni valía (entre ellas, dificultades en la enseñanza a causa de escasez en los materiales o problemáticas del alumnado, etc.) o impedirle libremente tomar ciertas decisiones pedagógicas durante su labor como trabajadores (véase, ante situaciones ajenas a su propia voluntad como decisiones impuestas de sus superiores, etc.), pudieran acarrearle un mayor estrés laboral con el consiguiente desgaste hacia su tarea docente si se alargase esta situación desfavorable en el tiempo. Lo que ha sido corroborado por Bartholomew et al. (2014), ya que el profesorado

con mayor presión en el trabajo resultó tener una peor satisfacción en sus NPB, concretamente, en la necesidad de autonomía. En el mismo sentido, Taylor et al. (2008) hallaron una asociación de mayor frustración de las NPB con el estrés que le producía al profesorado de EF el escaso tiempo de clase, la evaluación negativa de los estudiantes sobre su enseñanza y la estructura autoritaria en el centro de trabajo.

Así, cabe destacar la importancia de facilitar en la medida de lo posible unos ambientes de trabajo que potencien el apoyo a las NPB del profesorado de EF durante su quehacer profesional cotidiano. De este modo, tanto los responsables de la administración educativa como direcciones de los centros escolares deberían propiciar estrategias centradas en mejora de la autonomía, competencia y relación de estos docentes. Es decir, se podría apoyar y no frustrar la NPB de autonomía profesional del profesorado de EF desarrollándose planes de estudios sobre la materia de forma más flexible y abierta, a la par que consensuados con ellos. E igualmente, concederles la mayor libertad posible en cuestiones de la praxis diaria tales como estilo de enseñanza y liderazgo u organización y evaluación en sus sesiones de trabajo.

Igualmente, en pos de cubrir su necesidad básica de competencia, facilitarles a estos docentes para su materia de EF unos recursos y materiales didácticos de mayor calidad e, incluso, oportunidades de asistir e impartir actividades formativas que estimulen su potencial e inquietud profesional. Además, en aras de evitar situaciones estresantes, se debería favorecer la necesidad de relación de este profesorado con su entorno laboral del centro de trabajo, recogiendo sus preocupaciones y dificultades acerca de la materia, reconociendo sus propuestas e iniciativas u ofreciéndoles posibilidades de involucrarse activamente en los proyectos y actividades de la vida diaria del centro escolar, ya que, posiblemente y al mismo tiempo, estas propuestas elevarían su realización profesional.

Finalmente, en el presente estudio se halló que, a mayor puntuación en las dimensiones de agotamiento emocional y menor en la absorción, más elevada era la intención de abandono de la profesión por parte del profesorado de EF consultado. Exprésamente, un 22,2% de las diferencias en las puntuaciones de este deseo o pensamiento en los participantes estaban explicadas conjuntamente por los valores obtenidos en ambas dimensiones del burnout y engagement respectivamente. Este hallazgo hace pensar que el profesorado de EF consultado con un elevado agotamiento emocional y baja absorción hacia su trabajo, tenga una mayor tentación o pensamiento de abandonar la profesión si tuviera la oportunidad de otra alternativa laboral segura.

Cabe destacar que esta revelación va al encuentro de los estudios previos en el contexto laboral de la enseñanza que apuntan al deterioro emocional y afectivo de los docentes como predictores importantes a la hora de inclinarse por el absentismo y retiro de la profesión (Coterón y Franco, 2019; Høigaard et al., 2012; Leung y Lee, 2006; Moreno-Jiménez et al., 2009; Rabasa et al., 2016; Skaalvik y Skaalvik, 2011, 2017). Algo que no debe extrañarnos, teniendo en cuenta que la docencia como profesión de servicio o asistencial se encuentra orientada directamente a la ayuda de sus usuarios, en este caso, prioritariamente los estudiantes. Esto acaba consumiendo en los trabajadores de esas profesiones las energías físicas y recursos emocionales como consecuencia de esa dedicación y apoyo constante hacia otras personas (Dollard et al, 2003; Latorre y Sáez, 2009; Wright y Bonett, 1997). Igualmente, el profesorado para conseguir la ansiada implicación de su alumnado en las actividades de enseñanza (véase, cuando anima o motiva a sus estudiantes), es más que probable que necesite encontrarse en un estado emocional y compromiso laboral adecuados. Esto podría explicar en parte por qué los docentes con mayores niveles agotamiento emocional y menores de absorción, obtienen puntuaciones más altas en su deseo de abandonar la profesión (Mérida y Extremera, 2020).

En esta dirección, Ha et al. (2011) predijeron mediante las puntuaciones del burnout en los docentes de EF, un cambio de la varianza en la variable de intención de cambio de profesión del 24% (R^2 ajustado o corregido=0,240); siendo la subescala del agotamiento emocional la que mayor peso significativo obtuvo ($\beta=0,510$). Este hecho guarda relación con los hallazgos de Cieśliński y Szum (2014) que apuntan a que la acumulación de dificultades laborales terminaba por agotar a estos profesionales, unido a problemas de tipo familiar y personal que acaban por influir en esta decisión de retiro o abandono. En el estudio de Rutkowska y Zalech (2015), hallaron el desgaste profesional que sufría este colectivo como principal predictor en la intención de abandono, asociándose a su vez a la insatisfacción en cuanto a las pésimas condiciones de trabajo y falta de oportunidades para el desarrollo profesional.

Para otros trabajos (Whipp et al., 2007; Whipp y Salin, 2018), la carencia o ausencia en aspectos tales como oportunidades a la hora de tomar decisiones que atañen al funcionamiento del centro escolar, participación durante la elaboración de los programas de la materia u organizar las enseñanzas de EF entre otras, se postularon como razones de peso para el retiro prematuro de la especialidad a causa del agotamiento que les generaba en su trabajo. Igualmente, para los profesionales ya retirados de la docencia en EF, Santini

y Molina (2005) refieren en su investigación que el profesorado de esta materia una vez que ya no la imparte recuerda como aspectos más negativos del trabajo el desgaste físico y emocional que les producía, coincidiendo con Sandmark (2000), revelando que debido a las disfunciones y lesiones músculo-esqueléticas ocasionadas por sus años trabajados, solamente una proporción minoritaria del profesorado de EF permanecía en la profesión hasta la edad legal de jubilación.

VI.4. COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS (OBJETIVO 4)

A continuación, se informa de la discusión relacionada con el *objetivo específico 4: Analizar las posibles diferencias de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión, en virtud del perfil socio-demográfico y profesional del profesorado de EF.*

En primer lugar, los resultados reportan que no se encontraron para ninguna de las variables estudiadas, diferencias significativas ni por sexo (hombre y mujer), modalidad de convivencia (en pareja y sin ella), jornada laboral (completa y otras), adjudicación de cargos (equipo directivo o coordinaciones) y actividades complementarias hacia el centro (Programa PAFyD o ACCEDE).

En las diversas aportaciones empíricas, el sexo es una de las variables más estudiadas, aunque los resultados no llegan a revelar un único criterio (Brewer y Shapard, 2004; Greenglass, 1991; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005; Latorre y Sáez, 2009). Probablemente, esta controversia y ausencia de datos concluyentes pueda deberse a la muestra elegida y etapa educativa investigada para el profesorado de EF. Tal es el caso de Gråstén y Kokkonen (2020), revelando un mayor estrés entre las profesoras por comportamientos inapropiados e indisciplina de su alumnado ante la incapacidad de reconocer cualquier tipo de autoridad. Igualmente, Brudnik (2010, 2011), o Reyes et al. (2019), ambos encontraron mayor estrés y niveles de burnout en las mujeres, concretamente, para la subescala de agotamiento emocional del síndrome. Para Carraro et al. (2010), las mujeres frente a los hombres presentan un mayor burnout en las dimensiones de agotamiento emocional y realización profesional, aunque Pinto y Gaspar (2016) solamente advirtieron diferencias significativas para la realización profesional con niveles mucho más bajos en los varones.

De acuerdo con estas aportaciones, el hecho de ser mujer docente podría ser un perfil más vulnerable ante el desgaste profesional (Drake y Hebert, 2002), teniendo en cuenta como posibles razones su frecuente implicación emocional hacia los estudiantes por tener que compatibilizar tradicionalmente tanto las tareas profesionales como familiares en comparación a los hombres. Así pues, las profesoras estarían sometidas a una mayor sobrecarga y presiones en la profesión educativa y, por consiguiente, serían más propensas a esta situación de quemazón laboral. Por el contrario, Beighzadeh et al. (2016) o Fejgin et al. (2005) arrojaron mayores niveles para los hombres, especialmente, para la dimensión de despersonalización del síndrome. Estos resultados brindan soporte a lo señalado en otros estudios previos que sugieren un menor grado de engagement entre los docentes varones hacia su trabajo, particularmente, en su absorción (Ros, 2017). Al igual que otros estudios multiocupacionales parecen constatar por lo general mayores niveles en dedicación y absorción en las mujeres, no existiendo diferencias en vigor con los hombres (Schaufeli y Bakker, 2003).

De hecho, en consonancia con los resultados de la tesis y estudios del entorno laboral docente (Extremera et al., 2010a; Fernández et al., 2015; Guerrero et al., 2018) e investigaciones similares con el profesorado de EF como las de Aydm et al. (2017), Fejgin et al. (1995), Ha et al. (2011), Kroupis et al. (2017), Smith y Leng (2003) o Spittle et al. (2015), no se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres para estrés ni burnout. Igualmente, Carson y Chase (2009) o Washburn et al. (2020), tampoco encontraron diferencias en la variable demográfica de sexo para las NPB de los docentes de EF. Si bien, esta investigación doctoral al igual que estudios precedentes (Xiong et al., 2020) para el engagement tampoco encontraron diferencias por sexo. En este sentido, estas conclusiones se encuentran más próximas a lo recogido conforme a los postulados teóricos sobre los constructos investigados en esta tesis, teniendo un mayor predominio en su explicación las variables laborales organizativas frente a los factores sociodemográficos de los profesionales (Caballero, 2018; Montejo, 2014; Schaufeli y Salanova, 2002, 2010; Tejero, 2006).

Sobre la modalidad de convivencia (en pareja y sin ella) al igual que Aydm et al. (2017) o Vilorio et al. (2003), tampoco revelaron diferencias según el estado civil del profesorado de EF investigado. Si bien, Valerio et al. (2009) encontraron una mayor prevalencia del burnout en los docentes casados. Igualmente, otros estudios con docentes de distintas materias educativas afirman distinciones significativas con mayores niveles de

burnout entre los casados (Sanz et al., 2015), o también, por el contrario, para el profesorado que se declara soltero (León y Avargues, 2007; Luk et al., 2010). A su vez, los resultados coinciden con las revelaciones de Xiong et al. (2020), sin presentarse diferencias significativas en el compromiso laboral del profesorado de EF según el tipo de matrimonio. Esta falta de consenso en el estado civil y su relación con el burnout y engagement posiblemente sea debido al papel familiar y profesional que juegan respectivamente tanto la mujer y el hombre, dependiendo de la carga y responsabilidades que tenga que asumir el profesorado en cuestión.

En relación con el tipo de jornada laboral, aportaciones como las de Álvarez (2008) y Ros (2017) han encontrado entre los docentes, en términos generales, a tiempo completo altos niveles de absorción en el engagement. Este hecho no ha sido evidenciado en esta investigación, a la hora de tener en cuenta una jornada parcial entre los profesores de EF participantes. Acerca de la adjudicación de cargos, nuevamente, se han obtenido resultados contradictorios conforme al estrés y menor compromiso que pudiera presentar este profesorado por el supuesto desgaste de ostentar una figura con responsabilidades de liderazgo pedagógico (director, jefe, coordinador, etc.). En este sentido, se puede señalar que los resultados del estudio doctoral coinciden con otras investigaciones que no han revelado tal situación (Both et al., 2010, 2017). De hecho, para otras aportaciones empíricas la adjudicación de cargos directivos y de coordinación docente suponía un menor desgaste laboral en comparación a sus compañeros que exclusivamente se dedicaban a la enseñanza de su materia (Prieto y Bermejo, 2006; Serrano y Guil, 2014).

En cuanto a las actividades complementarias hacia el centro educativo como Programa PAFyD o ACCEDE, no se han encontrado estudios precedentes que las contemplen e impide que se puedan hacer comparaciones con las variables analizadas. Sin embargo, se puede intuir que su carácter voluntario con gratificación económica remunerada podría suscitar cierto interés y predisposición del profesorado de EF hacia su participación y organización (CAM, 2017b, 2017c), explicándose así en parte la ausencia de diferencias en el estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión de los participantes.

En cambio, respecto a la primera variable del estrés laboral en nuestro estudio cabe destacar que se encontraron diferencias significativas con una mayor valoración para aquellos docentes de EF pertenecientes a los siguientes grupos: sin hijos, acreditados con cinco o más créditos formativos, trabajadores de la zona norte, centros del entorno rural por

estrés de administración educativa, insatisfechos con los recursos y materiales disponibles para EF, equipos docentes compuestos con tres profesionales por estrés de sobrecarga laboral, tiempo de desplazamiento al centro de trabajo de 31 a 45 minutos en estrés por alumnado y familias, situación administrativa sin puesto definitivo con estrés en administración educativa, trabajo con horario laboral partido, sin función tutorial, cargas laborales de EF igual o superiores a 21 horas, sin tener claro la intención de cambiar de centro de trabajo y, finalmente, ausentes debido a enfermedades o bajas laborales en su puesto de trabajo con una duración igual o superior a cuatro días durante el curso académico.

Sobre la segunda variable, la frustración de NPB, las escalas y cuestionarios reportaron diferencias significativas en el profesorado de EF con puntuaciones más elevadas en aquellos grupos con las siguientes características: sin hijos, insatisfechos con los recursos y materiales disponibles para EF, tiempo de desplazamiento al centro de trabajo igual o superior a 46 minutos, no desempeñar actividades complementarias ajenas al centro e indecisos con la intención de cambio de centro con frustración sobre la necesidad de relación.

Correspondiendo a los resultados de la tercera variable, el burnout, se evidenciaron diferencias significativas con puntuaciones más elevadas conforme a los perfiles profesionales: mayor edad con la franja de igual o más de 50 años por agotamiento emocional, licenciados con baja realización profesional, profesionales de la zona norte, docentes de los IES, trabajadores con centros percibidos con pobre nivel socio-económico, insatisfechos con los recursos y materiales disponibles para la materia de EF, tiempo de desplazamiento al centro de trabajo de 31 a 45 minutos, desconocimiento en la intención de cambiar de centro y ausentes en el puesto de trabajo por enfermedades o bajas laborales iguales o mayores a cuatro días durante el curso académico.

Examinando los hallazgos diferenciales significativos sobre la cuarta variable de engagement, los perfiles que reportaron valores más bajos fueron: mayor edad sobre todo correspondiente a partir de los 50 años, convivir con una pareja docente en la dimensión de absorción, formación universitaria con licenciatura, trabajadores de la zona norte en el vigor, docentes de los IES en absorción y dedicación, centros educativos con dos o más características especiales en la dimensión vigor, centros de trabajo con un nivel socio-económico muy bajo o bajo, profesorado insatisfecho con los recursos y materiales para EF, docente con una experiencia laboral superior a 25 años en absorción, mayor carga

lectiva de docencia en EF a partir de 21 horas sobre todo en la dimensión dedicación, sin tutoría con absorción y sin tener claro su intención de cambiar de centro puesto que esa decisión no dependía directamente de ellos.

Asimismo, acerca de la intención de abandonar la profesión como la quinta y última variable analizada, se observaron diferencias significativas con valores superiores para los profesionales de mayor edad, sobre todo igual o más de 50 años, aquellos que tienen pareja docente y con previsión de cambiar de centro de trabajo.

En cambio, atendiendo a las aportaciones empíricas que se conocen y que hayan abordado las variables investigadas anteriormente en cuanto a las diferencias por grupos sociodemográficos y características profesionales del profesorado en la materia de EF, existen algunos estudios que analizan tanto la edad como los años de experiencia educativa en estos docentes, aunque cierto es que nos arrojan un panorama ciertamente confuso y poco clarificador. Así, en estudios como los de Sinott et al. (2014), la edad se presenta como un factor a tener en cuenta para el nivel de burnout por el agotamiento emocional y la baja realización profesional, correspondiendo las mayores cuotas de incidencia para el profesorado más joven. En cambio, Pinto y Gaspar (2016) demostraron un perfil profesional más propenso al burnout para las tres dimensiones del síndrome en aquellos docentes de mayor edad, en concreto a partir de los 40 años.

Otras investigaciones otorgan una mayor relevancia a los años trabajados por parte de los participantes, como Aydm et al. (2017), que hallaron en particular los niveles de burnout más elevados entre los 11 y 20 años de carrera docente, lo que coincide con las revelaciones encontradas por Spittle et al. (2015), asociándose entre los profesionales de la EF con menos años de trabajo un mayor desgaste frente aquellos que acumulaban una dilatada experiencia profesional. De forma similar, Gråstén y Kokkonen (2020), advierten un mayor estrés laboral entre los profesionales de EF con menor antigüedad. Por el contrario, Carraro et al. (2010) y Richards et al. (2014) no encontraron diferencias ni por edad ni tampoco conforme a los años de experiencia docente.

Estos hallazgos suelen atribuirse a la condición de principiantes del profesorado ante su falta de experiencia educativa, condicionando y dificultando posiblemente su toma de decisiones a la hora de planificar, organizar y ejecutar situaciones de enseñanza-aprendizaje en EF. Este profesorado novel o inexperto, todavía se encuentra en un periodo determinante de su formación en cuanto a sus competencias y desempeño profesional,

suponiéndole con suma probabilidad carecer todavía de estrategias adecuadas y eficaces en pos de afrontar problemáticas que pudieran surgirle para el ámbito técnico-pedagógico (tareas administrativas y de programación), cuestiones sobre la convivencia escolar (manejo y control del grupo de estudiantes o relación afectiva con los compañeros de centro) y aspectos sobre la implementación específica de la materia (condiciones ideales de infraestructuras y equipamientos).

Sin embargo, los resultados hallados en esta segunda fase de la tesis con un enfoque cuantitativo, donde el profesorado de EF de edad más avanzada presentaba mayor agotamiento emocional, menor engagement y puntuaciones más altas en su intención de abandonar la profesión frente a los docentes más jóvenes; coinciden en lo que señalan Schaufeli y Bakker (2003) respecto a la correlación de esta variable con la edad, lo que podría relacionarse con el mayor dinamismo y emprendimiento que frecuentemente suele observarse por parte del profesorado más joven al ser un grupo generacionalmente más próximo a su alumnado (Montejo, 2014). Esta revelación, al mismo tiempo, pudiera deberse tal y como apunta la literatura encontrada (Chong y Chan, 2010; Groossens et al., 2015; Kovac et al., 2013a, 2013b; Martín, 2006; Sandmark, 2000; Pascual et al., 2008) ante las exigencias específicas laborales para su puesto profesional que conllevan mayor acumulación de agotamiento psicofísico y emocional en comparación con otros docentes de otras materias en el campo de la enseñanza. Por ello, este grupo de profesionales de la EF probablemente presenten una predisposición mayor para manifestar elevados niveles de burnout al término de su trayectoria profesional (Padilla et al., 2009; Pinel et al., 2019; Quevedo et al., 1997).

Por otra parte, hay que advertir que el profesorado con más años de experiencia y posiblemente insatisfechos con sus condiciones laborales, hayan optado a lo mejor por el abandono de la especialidad de EF a cambio de otras atribuciones o responsabilidades en su trabajo, entre ellas: cambio a otras materias curriculares en la EP, acceso a cargos de dirección, etc. (Bizet et al., 2010). Así pues, pudiera supuestamente atribuirse a la composición de la muestra estudiada, este fenómeno de ausencia de diferencias para el burnout en función de los años de profesión trabajados, tal y como ha sucedido en otras investigaciones afines (Pinto y Gaspar, 2016). Nuestro estudio, se caracterizó por un 81% del profesorado con igual o menos de 20 años de experiencia profesional frente a un 19% de docentes con más de 20 años trabajados.

Asimismo, el profesorado novel con una menor experiencia cuando se inicia en el ejercicio de su profesión, suele hacerlo con la mayor ilusión posible y preocupaciones lógicas de un profesional principiante. Entre ellas, el anhelo de ser aceptado y reconocido por su trabajo ante la comunidad educativa de su entorno: alumnado y familias, compañeros y superiores (Aldrup et al., 2017), lo que pudiera explicar el mayor nivel de engagement o compromiso en el profesorado con menos experiencia profesional acumulada, frente aquellos con una larga experiencia en el ejercicio docente.

Aunque estos hallazgos contradicen las revelaciones de Xiong et al. (2020) donde la edad y experiencia docente del profesorado de EF presentaron un efecto significativo en las puntuaciones globales para el compromiso laboral hacia su trabajo. Además, la dimensión de dedicación tuvo niveles superiores a partir de los 46 años de edad y más de 20 años de experiencia docente, asociándose este hallazgo posiblemente a la liberación o menor carga en las obligaciones como el cuidado de los hijos menores, permitiéndoles a estos docentes dedicarles mayor tiempo a sus actividades docentes al no verse tan afectados por las responsabilidades familiares.

Sobre la formación universitaria, en este estudio doctoral, el profesorado licenciado en EF arroja una menor realización profesional para el burnout frente a sus homólogos diplomados. Tal y como nos advierten otras investigaciones en el ámbito laboral de la enseñanza, estas diferencias pudieran ser debidas a otros factores más determinantes como la etapa educativa de trabajo (Cordeiro et al., 2003; Tejero, 2006). Esto se ha comprobado en los resultados hallados en esta tesis donde, al igual que Sujith et al. (2014), se apreció un mayor desgaste para el profesorado de los cursos escolares superiores, es decir, profesionales de los IES. Este hecho ha sido refrendado mayoritariamente en las investigaciones sobre estrés y burnout de los docentes, manifestándose mayores niveles a medida que aumentaba la etapa educativa de enseñanza (Aldrete et al., 2008; Beer y Beer, 1992; Belcastro et al., 1982; Gråstén y Kokkonen, 2020; Richards et al., 2016).

Según las revelaciones de Pinto y Guedes (2016), el mayor desgaste y menor sentimiento de realización profesional en el profesorado de EF de este tramo podría ser debido a la indefinición curricular de la materia educativa, falta de autonomía en el trabajo, jornadas laborales con constantes cambios de grupos/clase y clima escolar inadecuado para el ejercicio profesional. Sin embargo, contradice con estudios como los de Kroupis et al. (2017) o Tsigilis et al. (2011), declarándose un mayor burnout del profesorado de EF en EP en comparación con sus compañeros homólogos con estudiantes de mayor edad; siendo

preocupante su elevado nivel de agotamiento emocional acompañado por una baja realización profesional.

Algo similar sucede con las NPB. Carson y Chase (2009) señalan una mayor satisfacción entre el profesorado de los niveles educativos inferiores y aquellos que reciben una mayor formación continua o se reciclan profesionalmente de forma autodidacta. En particular, entre el profesorado de EF investigado, la asistencia a conferencias se presentó como un predictor positivo en la necesidad laboral de autonomía, mientras que para la necesidad de competencia se encontró una asociación positiva con la lectura asidua de revistas científico-didácticas sobre la materia de EF. Igualmente, encontraron diferencias significativas en las NPB a favor de los docentes que presentaban experiencias didácticas en conferencias. Ambas actividades formativas, seguramente proporcionen el conocimiento de nuevas perspectivas e ideas para sus clases de EF, ayudándoles en su preparación didáctica con la elección y adecuación sobre contenidos innovadores o metodologías alternativas. En cambio, en la necesidad de relación, el soporte y ayuda por parte de la administración educativa se postuló como un importante predictor. En este sentido, este profesorado se sentirá más integrado en su centro de trabajo, si percibe un adecuado apoyo y respaldo positivo hacia su materia de EF desde los organismos oficiales.

En cuanto al profesorado que trabajaba en la EP se encontraron mayores niveles de satisfacción en relación con las necesidades de autonomía y competencia, frente al resto de profesionales de otras etapas educativas superiores. Este hecho podría obedecer a la estructura y contexto educativo del señalado tramo de enseñanza en la que el profesorado de EF de la EP, a priori, podría tener mayores facilidades en la puesta en marcha de iniciativas y toma de decisiones de su materia (equipo docente con menor número de compañeros, doble función de rol como tutor y maestro especialista de EF, etc.), o la habitual predisposición y disfrute del alumnado más pequeño con la práctica de juegos y actividades lúdicas planificadas en EF. Si bien, en el estudio de la tesis no se hallaron distinciones en esta variable entre el profesorado de los CEIP e IES, ni tampoco conforme a la formación acreditada permanente o continuada, lo que converge con los hallazgos de Washburn et al. (2020), donde tampoco se encontraron diferencias en las NPB del profesorado de EF conforme al nivel de enseñanza y experiencia educativa.

Sin embargo, al igual que Timms et al. (2007), el profesorado de EP obtuvo puntuaciones significativas superiores en vigor, dedicación y absorción en comparación con sus compañeros de la ESO. En cambio, a diferencia de este estudio con un mayor

compromiso o engagement entre los docentes con formación universitaria de diplomatura, Xiong et al. (2020) encontraron mayor compromiso laboral a mayores grados según antecedentes educativos del profesorado de EF consultado, particularmente, acreditaciones de maestría o superiores. Así, lo anterior podría relacionarse con el tipo de estudio de posgrado que haya realizado el docente, concretamente, enfocados a la investigación e innovación de EF. Sin embargo, el número de hijos cuya ausencia comporta un estrés laboral mayor en el profesorado de EF, diverge con los estudios que subrayan el efecto de protección y de relativización ante los problemas en el trabajo que demuestran aquellos docentes que son padres de familia; siendo debido probablemente a una mayor madurez y estabilidad afectiva-emocional (Extremera et al., 2010b; Marengo y Ávila, 2016; Padilla et al., 2009).

Por otra parte, sobre los condicionantes laborales del centro educativo de trabajo, contrario a lo revelado en los hallazgos sobre los centros rurales, mayoritariamente los estudios difieren acerca de un mayor estrés para los docentes en general que trabajan en un centro de tipo urbano (Abel y Sewell, 1999; Burns y Machin, 2013; Mendoza et al., 2020; Moriana y Herruzo, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2016). Así, existen algunas investigaciones que han apuntado en ese sentido con el profesorado de EF (Aydm et al., 2017). No obstante, esta contradicción de mayor estrés en la zona rural para la región madrileña podría atribuirse a varios supuestos. Por una parte, a la dificultad de conseguir un destino estable en centros urbanos, generalmente más codiciados y solicitados para los concursos de traslados entre los docentes, y que son designados, entre otros criterios, por puntuación en función de los años de experiencia; siendo en cambio, los centros rurales, más asociados a destinos no tan deseados y forzosos. Y por otra parte, debido a las infraestructuras y recursos de menor calidad para la materia de EF como ante la desfavorable situación de comunicación geográfica que suelen presentar estos centros por su enclave de dispersión y aislamiento. Esta situación de excesivo aislamiento o alejamiento de grandes núcleos urbanos supondría unas dificultades laborales añadidas para su profesorado (CAM, 2017c), aunque, al igual que encontraron Washburn et al. (2020), parece que la región geográfica del centro educativo, urbano frente al rural, no reporta diferencias significativas en las NPB del profesorado EF.

En la misma dirección, otras aportaciones (Comisión Europea, 1999; OIT, 2016; Reyes et al., 2012; Salazar, 2015) han evidenciado mayores niveles de estrés y frustración sobre las NPB en el profesorado de EF que invertía diariamente más tiempo de transporte

laboral a los centros educativos, siendo un factor importante para el burnout a medida que se acrecentaba ese desplazamiento hacia su trabajo. Es posible que el hecho de invertir demasiado tiempo en llegar al lugar de trabajo se encuentre asociado con el estrés vital cotidiano que resulta para estos docentes, suponiéndoles en mayor medida serias frustraciones de interacción con el entorno laboral y afectándoles negativamente a su conciliación familiar y profesional (Crespo y Labrador, 2001; Merín et al., 1995; Pérez, 2017).

De igual modo que Drake y Hebert (2002), el estudio doctoral reveló un mayor desgaste entre el profesorado de EF de los contextos educativos más empobrecidos, siendo posiblemente debido a las dificultades que habitualmente entrañan estos centros, entre otras: escasez y vandalismo sobre materiales e instalaciones escolares, disparidad de recursos y competencias entre el alumnado o inestabilidad para la plantilla docente (Cordeiro et al., 2003; Pierce y Molloy, 1990). De hecho, en la dirección de los resultados hallados durante la comparación entre grupos, se ha encontrado un menor vigor del engagement para el profesorado de EF que realiza su función docente en centros educativos con dos o más características especiales (como por ejemplo: bilingüismo, integración preferente y difícil desempeño), lo que pone de manifiesto posiblemente, al igual que otras investigaciones (Brouwers y Tomic, 2000; Byrne, 1991; Tatar y Horenczyk, 2003), la pérdida de energía hacia su trabajo por el sobreesfuerzo que supone adaptarse de forma prolongada en el tiempo a los requerimientos, particularidades e idiosincrasia de estos puestos de trabajo tan específicos y singulares (CAM, 2017a).

En relación con los espacios y recursos propios para la materia de EF, de acuerdo con Santini y Molina (2005), es mayor desgaste físico y emocional del profesorado insatisfecho con la escasez e inseguridad por las instalaciones y materiales propios de la especialidad. Este hallazgo coincide con lo ya expresado por Carraro et al. (2017), quienes confirmaron un efecto directo entre una peor calidad percibida para los recursos y materiales de EF con un mayor agotamiento manifestado por parte de los docentes de esta materia. Para Carson y Chase (2009), la calidad percibida en los equipamientos e infraestructuras de los espacios deportivos en EF, se postula como un predictor positivo en la autonomía, competencia y relación de este profesorado.

Posiblemente, este hallazgo puede ser el resultado de que el profesorado de EF perciba instalaciones y recursos didácticos específicos para la materia como el medio más determinante a la hora de proporcionar una oferta de actividades físicas-deportivas

variadas, progresivas y motivadoras hacia su alumnado, puesto que unas instalaciones, equipamientos y materiales inapropiados para la EF, restringen en una primera instancia las posibilidades de implementar adecuadamente el currículo escolar además de mermar las condiciones óptimas a la hora de impartir didácticamente la materia educativa (CSD, 2005; Del Campo y Sánchez, 2016; Gil et al., 2013; McLennan y Thompson, 2015). Esta problemática se ve agravada cuando varios compañeros de EF tienen que compartir espacios y recursos durante la misma franja horaria de docencia, ya sea por ejemplo ante condiciones climáticas adversas (lluvia, calor o frío) o por la escasez de los mismos, con el siguiente perjuicio para la calidad en la enseñanza y proyección académica de la materia (Díaz, 2005). Seguramente, una mayor variedad en los materiales didácticos deportivos (por ejemplo, en móviles e implementos tales como balones o raquetas) proporcione a estos docentes mayor tranquilidad y desasosiego en el diseño de sus sesiones, otorgándoles mayor seguridad y competencia percibida en su enseñanza (Carson y Chase, 2009; Cavnar et al., 2004; Coterón et al., 2020; Kougioumtzis et al., 2011).

En cuanto al mayor estrés de sobrecarga laboral por los equipos docentes de EF con menos componentes, este hecho pudiera atribuirse al mayor número de funciones u obligaciones a repartirse entre sus integrantes (véase, entre otras: labores de tutorías, supervisión de recursos y materiales específicos, organización de las actividades complementarias, etc.), por ser muy probablemente centros educativos con menor plantilla docente (Manassero et al., 2005). Respecto del mayor estrés del profesorado de EF ante la situación administrativa sin puesto definitivo, este pudiera obedecer a la más que probable preocupación e incertidumbre que genera la inseguridad laboral (Ponce et al., 2005), sobre todo a la hora de conciliar en estos trabajadores las aspiraciones y proyectos profesionales con las obligaciones familiares. Como pudiera ser el caso del docente interino donde la condición de trabajador provisional le implica realizar sustituciones y suplencias con una temporalidad determinada, y una vez finalizada, este profesorado se ve obligado a incorporarse a una bolsa de trabajo a la espera de asignarle nuevamente otro centro educativo (González-Calvo, 2020). Sin embargo, la literatura al respecto no llega a ser concluyente, observando un mayor desgaste en el ámbito laboral de la enseñanza a los docentes con un contrato estable e indefinido (Cordeiro et al., 2003; Otero, 2011; Peiró y Ramos, 2012; Prieto y Bermejo, 2006).

En sintonía con los hallazgos de Tiera et al. (2011), se revela en su estudio un mayor estrés sobre aquellos profesores con jornada laboral de trabajo apretada por impartir un

elevado número de horas de EF. Aunque, al igual que Vilorio et al. (2003), no se encontraron diferencias en el burnout del profesorado EF participante a mayor sobrecarga de este trabajo docente. A diferencia de nuestros hallazgos, que no evidenciaron esta distinción para la variable del burnout, las investigaciones de Ha et al. (2011), Pinto y Gaspar (2016) o Valerio et al. (2009) sostienen que una mayor carga laboral en las horas trabajadas a lo largo de la semana inducía un elevado nivel del síndrome entre el profesorado de la materia.

Esta cuestión revelada también en este estudio doctoral sobre la elevada cantidad de horas asignadas de docencia para la EF con un mayor estrés y menor engagement entre los trabajadores, está en consonancia y brinda soporte con aquellas aportaciones que sugieren generalmente en el contexto de la enseñanza un desgaste más pronunciado y menor absorción con una jornada laboral apretada, comprimida e intensa en cuanto a las horas semanales de docencia. Seguramente, sea debido a los requerimientos más exigentes y necesarios en los conocimientos y habilidades a la hora de afrontar la multiplicidad de obligaciones que conllevan las tareas demandadas (planificar, evaluar, etc.) entre estos docentes, que terminará con el paso del tiempo por sobrepasarles en sus capacidades y desempeño profesional (Arias y González, 2009; Correa et al., 2010; Ros, 2017). Por el contrario, Xiong et al. (2020) no encontraron en su estudio con profesorado de EF diferencias significativas en el compromiso laboral conforme a una jornada completa frente a jornada con tiempo parcial.

Al mismo tiempo, se halló un mayor estrés laboral originado por el alumnado y familias en aquellos profesores que no ejercían como tutores de un grupo/clase en particular. A priori, este hallazgo contradice aquellas aportaciones (Ayuso y Guillén, 2007; Guerrero y Rubio, 2008; Gutiérrez, 2019; Menéndez y Moreno, 2006; Van der Doef y Maes, 2002) que alertan del desgaste que supone la práctica tutorial como sobrecarga laboral para los docentes: seguimiento y orientación tanto académica como emocional de los estudiantes asignados, contacto y comunicación estrecha con las familias, gestión de tareas burocráticas a la hora de entregar boletines de calificaciones o informes de evaluación individualizados, etc. Si bien, este suceso podría ser explicado en parte a la infravaloración de la comunidad educativa, especialmente familias y alumnado, cuando solamente el docente imparte su especialidad de EF en detrimento de otras materias educativas (Kougioumtzis et al., 2011; Pascual et al., 2008; Richards et al., 2017, 2019), lo cual estaría en consonancia, en cierta medida, con el menor vigor demostrado en este

estudio por parte de este profesorado de EF sin tutoría, siendo posible ese agotamiento acumulado a un mayor número de horas en la especialidad y esa percepción de menor relevancia profesional-académica en su entorno laboral.

Por otra parte, estudios como los de Ha et al. (2011) han revelado un mayor burnout en el profesorado de EF que realiza el doble rol de docente y entrenador deportivo, debido posiblemente a la simultaneidad de tareas y actividades que conlleva: preparación de las clases de la materia y entrenamientos de la disciplina deportiva, responsabilidades con los estudiantes y jugadores del equipo, participación en las competiciones deportivas, etc. Si bien, en consonancia con Richards et al. (2014, 2019), este estudio no ha encontrado ni para el estrés ni para el burnout diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado que participaba en estas actividades laborales y aquellos que no las ejercían, pudiendo ser una posible explicación a este hallazgo, la obligatoriedad laboral de ejercer este rol profesional para el profesorado de EF en otros países como Estados Unidos o Corea del Sur a diferencia de nuestro sistema educativo. En este sentido, algunas investigaciones sugieren que estos profesionales por su dualidad de rol profesor-entrenador acaban desarrollando estrategias relativamente eficaces para afrontar las situaciones estresantes y evitar el desgaste laboral que suponen ambos entornos profesionales tanto escolar como extraescolar (Conner y Bohan, 2018; Drake y Hebert, 2002), lo que podría estar en consonancia con los hallazgos de este estudio sobre el menor nivel de frustración en las NPB, concretamente competencia y relación, que han revelado el profesorado que ejerce el rol de entrenador o técnico deportivo además de docente.

Según lo anterior, existen diferencias sustanciales sobre las condiciones y funciones profesionales que realizan los docentes de EF y, por otro lado, los entrenadores deportivos en cada uno de los ámbitos de trabajo, educativo y federativo respectivamente. Así, en el primer caso, el entorno escolar de EF suele caracterizarse por ser una actividad profesional de mayor presión con una sensación de incompetencia debido a casos como: la posible carencia en instalaciones y materiales deportivos adecuados, la disparidad respecto a las destrezas físicas o motivaciones en los estudiantes a su cargo, así como las obligaciones de colaboración con otros compañeros que causen indiferencia y falta de empatía personal o profesional. Mientras que, en el entorno deportivo extraescolar, estos obstáculos no serán probablemente tan acuciados al ser una actividad profesional complementaria como práctica libre y voluntaria de realización por parte de sus agentes implicados: familias, estudiantes, etc. Si bien es cierto, otros estudios previos (Washburn et al., 2020) no han

evidenciado diferencias significativas en las NPB del profesorado de EF que ejercía como entrenador deportivo.

Sobre la intención de cambio de centro de trabajo no se han encontrado estudios con profesorado de EF que habitualmente aborden este tópico para el estudio de las variables contempladas. No obstante, otros factores similares abordados como los años de permanencia o antigüedad en el puesto de trabajo tienden a señalar un mayor desgaste en los docentes durante los primeros años de servicio y cuando se prolonga su permanencia en el mismo (Ayuso y Guillén, 2007; Cordeiro et al., 2003; Oliver, 1993). La acumulación del desgaste con el paso de los años en la misma institución educativa y el mayor nivel de responsabilidad que suele recaer en los docentes más veteranos, podrían explicar en gran medida este hecho (Garrosa et al., 2008b; Montejo, 2014).

Asimismo, podría estar relacionado con el mayor estrés y burnout y un menor engagement, cuando el profesorado de EF tiene suficientemente claro y previsto el cambio de centro educativo o bien no puede llevarlo a cabo ante circunstancias ajenas a su propia voluntad (véase, a modo de ejemplo, una situación administrativa de interinidad) frente aquellos que de momento no lo realizarán. En consonancia pues, a priori, tal y como se ha corroborado en esta investigación doctoral, con la mayor intención de abandono de la profesión en aquellos profesores de EF que tenían el propósito de cambiar de centro de trabajo. Finalmente, el mayor estrés y burnout en el profesorado de EF con ausencia a su puesto de trabajo a causa de las enfermedades o bajas laborales iguales o superiores a cuatro días, se postula como una posible forma de afrontamiento relacionado con la huida o evitación de las situaciones hostiles del entorno laboral. En este sentido, se pone de manifiesto la repercusión y coste mutuo que suponen ambos patógenos laborales para los docentes e instituciones educativas (Collie et., 2012; Extremera et al., 2010a, 2010b; Klassen y Chiu, 2011; Moriana y Herruzo, 2005; OIT, 2016; Shirom, 2003; Skaalvik y Skaalvik, 2014, 2016; Zijlstra et al., 2006).

Capítulo VII

EPÍLOGO

En este capítulo, a modo de epílogo, se presentarán las principales conclusiones de la tesis, sus posibles aplicaciones prácticas y unas reflexiones finales.

VII.1. CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados y la discusión, se muestran las conclusiones atendiendo a los cuatro objetivos específicos de la presente tesis doctoral.

Objetivo específico 1: *Explorar cuáles son los principales desencadenantes de estrés laboral desde la percepción del profesorado de EF.*

La primera fase de estudio mediante entrevistas permitió que emergieran los principales desencadenantes de estrés. Los vemos a partir del contexto al que hacen referencia en función de mayor a menor manifestación.

(a) Principales desencadenantes de estrés del *contexto aula*:

- Carga psicofísica (desgaste mental, físico y emocional).
- Conductas disruptivas (disrupciones de los estudiantes durante la sesión).
- Demanda ambiental (condicionantes del medio impartiendo docencia).
- Riesgos y accidentes (preocupación por sus consecuencias).
- Diversidad alumnado (atención a la pluralidad sobre características y peculiaridades individuales).

(b) Principales desencadenantes de estrés del *contexto centro educativo*:

- Interacción familia alumnado (problemas de colaboración).
- Dotación, infraestructuras y equipamiento (impedimentos en espacios y materiales).
- Interacción otros compañeros (desavenencias con compañeros de otras materias).

(c) Principales desencadenantes de estrés del *contexto administración*:

- Insuficiencia sesiones grupo (tiempo de clase insuficiente).
- Ratio grupo (elevado número de alumnos por clase).

Objetivo específico 2: *Describir los niveles de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.*

Procediendo con la segunda fase de la investigación mediante escalas y cuestionarios cuantitativos y atendiendo a los valores promedio de la muestra, los participantes, interpretados como grupo único, presentaron:

- Bajo estrés laboral (media de 2,77; rango teórico de 1 a 5 y valor central igual a 3).
- Baja frustración de NPB (media de 1,77; rango teórico de 1 a 5 y valor central igual a 3).
- Bajo burnout (media de 1,60; rango teórico de 0 a 6 y valor central igual a 3).
- Alto engagement (media de 4,55; rango teórico de 0 a 6 y valor central igual a 3).
- Y escasa intención de abandono de la profesión (media de 1,71; rango teórico de 1 a 4 y valor central teórico de 2,5).

Objetivo específico 3: *Examinar las relaciones de covariación entre estrés laboral percibido, frustración de NPB, síndrome de burnout, engagement e intención de abandono de la profesión del profesorado de EF.*

Atendiendo a los análisis correlacional y predictivo se concluye que:

- Las variables del estudio están relacionadas entre ellas de forma estadísticamente significativa: valores altos de estrés laboral están asociados a valores altos de frustración de NPB, burnout e intención de abandono de la profesión, y a valores bajos de engagement.
- Las distintas dimensiones de NPB están relacionadas entre ellas con intensidades moderadas o altas. El profesorado que presenta valores altos de frustración de autonomía también muestra valores altos de frustración de competencia y de frustración de relación.
- Las distintas dimensiones de burnout están relacionadas entre ellas con intensidades bajas o moderadas. El profesorado que presenta valores elevados de agotamiento emocional muestra valores bajos de realización profesional y valores altos de despersonalización.
- Las distintas dimensiones de engagement están relacionadas entre ellas con intensidades altas. El profesorado que presenta valores altos en vigor también muestra valores altos en absorción y dedicación.
- De todas las variables y sus dimensiones, el agotamiento emocional y la absorción son las de mayor peso predictivo en la intención de abandono de la profesión. El agotamiento emocional y la absorción son capaces de explicar el 22% de las diferencias que se encuentran en la intención de abandono de la profesión.

Objetivo específico 4: *Analizar las posibles diferencias de estrés laboral, frustración de NPB, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión, en virtud del perfil socio-demográfico y profesional del profesorado de EF.*

Atendiendo al análisis de contraste de grupos se concluye que:

- No existen diferencias significativas en ninguna de las variables en virtud de: sexo (hombre y mujer), modalidad de convivencia (en pareja y sin ella), jornada laboral (completa y otras), adjudicación de cargos (equipo directivo o coordinaciones), y actividades complementarias hacia el centro (Programa PAFyD o ACCEDE).
- Se observó mayor estrés laboral en los siguientes grupos: sin hijos, mayor acreditación formativa con igual o más de cinco créditos, trabajadores de la zona o DAT norte, centros educativos rurales (por administración educativa), nada o algo satisfechos con los recursos para EF, trabajar en centros educativos con tres profesores de EF (concretamente, sobrecarga laboral), tiempo de desplazamiento al trabajo de 31 a 45 minutos (en particular por alumnado y familias), sin destino definitivo (concretamente, sobrecarga laboral), jornada con horario laboral partido, sin función tutorial (en particular por alumnado y familias), mayor número de horas de docencia siendo igual o más de 21 horas, no tener claro el cambio de centro y mayor absentismo en el puesto de trabajo con igual o más de cuatro días ausente.
- Se observó mayor frustración de NPB en los siguientes grupos: sin hijos (frustración de autonomía), nada o algo satisfechos con los recursos para EF (frustración de autonomía, competencia y relación), tiempo de desplazamiento de trabajo a partir de 45 minutos (frustración de autonomía), no ser responsable de actividades complementarias ajenas al centro (frustración de competencia y relación), y no tener claro el cambio de centro (frustración de relación).
- Se observó mayor burnout en los siguientes grupos: a partir de los 50 años de edad (agotamiento emocional), licenciados (baja realización profesional), trabajadores de la zona o DAT norte (agotamiento emocional), pertenecer a un IES (baja realización profesional), trabajar en centros educativos con un peor nivel socio-económico percibido como muy bajo o bajo (específicamente en el promedio de la variable), nada o algo satisfechos con los recursos para EF (agotamiento emocional y despersonalización), tiempo de desplazamiento al trabajo de 31 a 45 minutos (despersonalización), jornada laboral partida (despersonalización), no tener claro el cambio de centro (agotamiento

emocional), y mayor absentismo en el puesto de trabajo con igual o más de cuatro días ausente (agotamiento emocional).

- Se observó menor engagement en los siguientes grupos: a partir de los 50 años de edad (absorción y dedicación), convivir con una pareja docente (absorción), licenciados (vigor y absorción), trabajadores de la zona o DAT norte (vigor), pertenecer a un IES (vigor, absorción y dedicación), trabajar en centros educativos con dos o más características especiales (vigor), trabajar en centros educativos con un peor nivel socio-económico percibido como muy bajo o bajo (vigor y dedicación), nada o algo satisfechos con los recursos para EF (dedicación), sin la función tutorial (absorción), con mayor experiencia docente de igual o superior a 25 años (absorción), con mayor carga de docencia de igual o más de 21 horas (dedicación), y no tener claro el cambio de centro (vigor, absorción y dedicación).
- Se observó mayor predisposición al abandono de la profesión: a partir de los 50 años de edad, convivir con una pareja docente y con previsión de cambiar de centro.

VII.2. APLICACIONES PRÁCTICAS

Más allá de la mayor o menor aportación de esta tesis doctoral desde un punto de vista de investigación básica, cabe pensar qué posibles aplicaciones prácticas se pueden extraer. Dichas aplicaciones prácticas serán atendidas desde cuatro puntos de vista: formación inicial universitaria y formación continua, contexto administración, contexto centro y contexto aula.

VII.2.1. FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA Y CONTINUA

Una primera aplicación práctica de esta tesis doctoral es que todo lo que sea invertir en formación inicial universitaria y formación continua, en relación con el afrontamiento del estrés laboral, será invertir en un mejor bienestar docente. El aprendizaje constituye una medida clave de prevención e intervención del estrés laboral ya que puede ayudar a los

futuros y actuales profesores a manejar los problemas diarios del entorno laboral dinámico y cambiante en la EF escolar. Así pues, se trata de formar al profesorado de EF como profesionales resilientes, capaces de afrontar las tensiones en el trabajo diario, percibiendo estas situaciones potencialmente estresantes de su ámbito laboral como retos novedosos y desafíos interesantes a superar. Sin embargo, tanto en los planes de estudio universitarios para los futuros profesionales de la EF como en la formación continua o permanente de los docentes en servicio, existen importantes carencias de contenidos académicos y recursos prácticos para poder hacer frente a las demandas y exigencias actuales del entorno laboral educativo (Anadón, 2005; Moriana y Herruzo, 2004).

Sobre esta situación, tal y como revelan Constantino y Navia (2021), la falta o escasa formación inicial universitaria recibida por el profesorado de EF unido a su desconocimiento sobre los potenciales beneficios personales y profesionales, se revelan como principales barreras a la hora de utilizar métodos y estrategias que les ayuden a afrontar las tensiones fruto del trabajo diario. Por ello, se propone en ambos casos, el estudiantado universitario como profesionales en activo, la formación específica en competencias y habilidades que ayuden a hacer frente al estrés docente con el objeto de mejorar el desempeño y el bienestar psicológico en su vida profesional. En este contexto, en pos de potenciar el eustrés y no distrés a la hora de afrontar la realidad educativa y profesional del profesorado de EF, se propone la formación sobre dinámicas de grupo y estrategias de trabajo colaborativas; así como, el aprendizaje y puesta en práctica de metodologías de productividad profesional fundamentadas en el GTD (*Getting Things Done*) con el objeto de que les ayuden a ganar efectividad y gestionar mejor sus tareas y responsabilidades laborales (Bolívar, 2015).

Asimismo, se presenta especialmente útil la herramienta formativa del *mindfulness* o atención plena, con sus distintos componentes cognitivos, emocionales y conductuales encaminados a la prevención y gestión del malestar afectivo y somático que pueden llegar a originar los estresores laborales del día a día para estos profesionales de la enseñanza. Así, se puede concebir como un modo de procesar la información que nos rodea, distanciándose del sesgo de los propios sentimientos, emociones y sensaciones, en pos de potenciar un conocimiento más objetivo y claro (Franco et al., 2010).

Además, sin entrar en campos de conocimiento que no corresponden a la EF, deben tenerse en cuenta otros tipos de aprendizajes vinculados a la psicología: meditación e introspección, comprensión de la propia identidad profesional, autoconocimiento personal,

autocontrol y *biofeedback* asociado a los procesos de respiración y relajación físico-mental, regulación emocional, habilidades sociales y de relación interpersonal efectiva, asertividad y empatía, establecimiento de hábitos saludables, etc. (Albrecht et al., 2012; Goilean et al., 2020; Schoeberlein, 2012).

VII.2.2. CONTEXTO ADMINISTRACIÓN

Recomendaciones en relación con el estresor *insuficiencia sesiones grupo* (tiempo de clase insuficiente):

- Dinamizar y apoyar -de forma coordinada con la dirección del centro escolar, organizaciones colegiales, asociaciones o plataformas educativas de defensa de la EF escolar-, acciones y planes que estimulen a las autoridades competentes para que aumenten la carga lectiva mínima semanal, garantizándose un tiempo real de aprendizaje mínimo en EF. Además, en el marco legislador educativo de la CAM (Orden 2774/2011), podrían ser viables propuestas planificadas desde el profesorado de EF con proyectos deportivos propios de centro que promuevan la práctica de la actividad físico-deportiva vinculada a la materia a lo largo de la jornada escolar (Cañete et al., 2019; Comité de expertos de EF del Consejo COLEF, 2017; Gambau, 2015; Heras et al., 2019). En este sentido, recientemente, estas reivindicaciones e iniciativas han supuesto un importante impulso en el contexto escolar de la región madrileña, reflejándose en la tramitación de un nuevo decreto de futura implantación que contempla el aumento lectivo en una hora semanal en la materia específica de EF para el currículo de la ESO (Decreto 59/2020, de 29 de julio, por el que se modifica el Decreto 48/2015).
- Enfocar la materia de EF hacia un planteamiento de complementariedad (Pérez-Pueyo et al., 2021) que busque tanto mejoras en la forma física y salud (programas individualizados de entrenamiento de fuerza y entrenamiento interválico de alta intensidad) como beneficios afectivo-emocionales y, de relaciones interpersonales e inserción social a través de la promoción y participación en actividades físico-deportivas del currículo escolar para una ocupación activa del tiempo libre y de ocio (experiencias de aprendizaje que

resulten positivas e impliquen al alumnado para su futura adherencia). En este caso, podría llevarse a cabo el trabajo de acondicionamiento individual a través de propuestas didácticas que planteasen esa práctica física desde casa o los entornos más cercanos, teniendo en cuenta los recursos materiales y espaciales disponibles, y el apoyo familiar. Así pues, a modo de propuesta, se seleccionarían determinados contenidos de aprendizajes que el alumnado pudiera realizar con cierta autonomía, siendo propicio para su concreción los retos y desafíos físicos a superar entre los estudiantes mediante evidencias aportadas con producciones digitales de cara a su seguimiento y veracidad, y consiguiente, evaluación por parte del profesorado. Lo que contribuiría, en gran medida, a revertir los problemas de salubridad en edades cada vez más tempranas y, asimismo, aprovechar el entorno habitual de vivienda para realizar actividades físicas que no se hayan podido llevar a cabo durante la sesión de EF; obteniéndose más tiempo de práctica para aquellos contenidos curriculares de nuestra materia que requieran mayor grado de interacción grupal y supervisión en su enseñanza.

- Emplear y desarrollar metodologías activas que permitan aprovechar el máximo tiempo de práctica durante las sesiones de la materia, como por ejemplo, el aula invertida o *Flipped Classroom* (Chamorro et al., 2020), en función de los medios y conectividad informática disponibles por parte del alumnado y el nivel o curso educativo en cuestión. En esencia, se trata de una enseñanza dual donde se complementa la parte práctica y eminentemente motriz de EF con otra online o telemática a distancia en la que se priorizan las explicaciones más teóricas y conceptuales a trabajar durante las sesiones programadas de la unidad didáctica. A modo de propuesta abierta y flexible, podría seguirse orientativamente la siguiente estructura o modelo: puesta en común de la información visionada fuera del tiempo de clase de EF con la resolución de dudas e inquietudes, exploración conjunta de todo el grupo/clase sobre los contenidos a tratar y trabajo directo del alumnado por medio de niveles de competencia en función del nivel de destreza y habilidad demostrado. De esta forma, se promueve el autoaprendizaje de los estudiantes, centrándose prioritariamente el docente en aquellos que necesitasen más apoyo y ayuda por su parte.

- Incrementar todo tipo de estrategias que propicien el tiempo útil o funcional durante las sesiones de EF, potenciándose para ello las actividades de aprendizaje frente a las cuestiones de logística y organización (Parra, 2015). A grandes rasgos, estas medidas podrían ir encaminadas a la formación de grupos y equipos de trabajo estables y a la vez rotativos, mecanizar rutinas de colocación y recogida para los materiales así como traslados a los espacios de actividad físico-deportiva de trabajo, proponer un determinado repertorio de ejercicios, tareas motrices o juegos para su puesta en acción en momentos concretos de la sesión, delegar en los propios alumnos ciertos aspectos organizativos y administrativos, e involucrar en la medida de lo posible a los estudiantes sobre los contenidos que se van a trabajar conforme a sus propuestas, intereses y motivaciones para que tengan continuidad fuera del centro y de forma autónoma.

Recomendaciones en relación con el estresor *ratio grupo* (elevado número de alumnos por clase):

- Colaborar con la dirección del centro educativo con el objeto de solicitar a las autoridades educativas pertinentes el cumplimiento del número de alumnos por clase conforme a la normativa legal y su reducción en aras de mejorar su atención y seguimiento educativo en la materia.
- Optimizar los estilos de enseñanza más participativos para el alumnado, como pudieran ser, entre ellos, microenseñanza y enseñanza recíproca (Zapatero, 2017). La intención final es aumentar de forma paulatina y progresiva una mayor intervención del alumnado en su proceso de enseñanza, ofreciendo al mismo tiempo por parte de ellos una gran ayuda y soporte al profesorado en funciones docentes tales como explicaciones generalizadas o suministración del *feedback* evaluativo.

VII.2.3. CONTEXTO CENTRO

Recomendaciones en relación con el estresor *interacción familia alumnado* (problemas de colaboración):

- Comunicar a las familias desde el principio del curso académico todo lo relativo a los fines, objetivos, contenidos a trabajar y sistema de evaluación empleado en EF, transmitiéndoles así la importancia y relevancia de esta como materia educativa del currículo con un enfoque holístico, integral y promotor de prácticas y hábitos saludables para el alumnado.
- Informar de forma periódica a las familias o tutores legales de los estudiantes, mediante escritos o publicaciones digitales, sobre todas aquellas propuestas y experiencias educativas que se están desarrollando en EF, siempre con el propósito de divulgar el conocimiento didáctico y buena praxis profesional de la materia.
- Cuando sea posible y previa autorización del Consejo Escolar, invitar a las familias de los estudiantes a participar en sesiones de EF con el objeto de empatizar y reflexionar sobre la aportación de la materia educativa en la formación de sus hijos, aprovechándose como momento más propicio, por ejemplo, las jornadas de puertas abiertas organizadas desde la institución educativa.

Recomendaciones en relación con el estresor *dotación, infraestructuras y equipamiento* (impedimentos en espacios y materiales):

- Organizar, con la debida continuidad de tiempo, un banco de materiales específicos de EF con la colaboración de las familias y estudiantes o ayuda de corporaciones y entidades locales que tenga como finalidad paliar su escasez gracias a donaciones o préstamos temporales.
- Crear materiales autoconstruidos de EF por parte del alumnado mediante materias primas de desecho y reciclaje, aprovechándose al mismo tiempo de las virtudes pedagógicas que ofrece utilizar estos recursos en las sesiones de la materia bajo un enfoque de enseñanza basado en el modelo de autoconstrucción de materiales (Méndez, 2020).
- Aprovechar espacios cercanos al centro escolar donde se pueda llevar a cabo de forma apropiada y segura ciertos contenidos de la materia (por ejemplo, parques públicos), así como solicitar si fuera viable a las corporaciones locales pertinentes la utilización de instalaciones deportivas próximas en el horario de EF (por ejemplo, pabellones públicos).

- Presentar al inicio de curso y de forma periódica a la dirección del centro una evaluación diagnóstica con evidencias (memorias, escritos o fotografías) sobre las necesidades y estado de conservación de los espacios y materiales de EF con el fin de que sean contempladas como dotación económica presupuestaria para la materia.

Recomendaciones en relación con el estresor *interacción con otros compañeros* (desavenencias con colegas de otras materias):

- Compartir expectativas e inquietudes con los compañeros sobre el proyecto educativo y planes de actuación del centro escolar, estableciéndose una comunicación asertiva acerca de los retos y problemas que deben afrontar cotidianamente en su realidad laboral.
- Organizar un grupo de trabajo desde el equipo docente o departamento de EF que proponga, anime y coordine actividades o proyectos interdisciplinarios con los profesores de otras asignaturas, asentándose un espacio de intercambio de experiencias reflexivo y efectivo que fomente el apoyo técnico, social y emocional.
- Evitar las perturbaciones en la organización formal del centro educativo, cuidando con especial interés aspectos logísticos y organizativos de la materia de EF: supervisión durante los traslados y desplazamientos de los estudiantes, notificación con suficiente antelación de los espacios de uso compartido o control del ruido generado durante las actividades físico-deportivas de la sesión.

VII.2.4. CONTEXTO AULA

Recomendaciones en relación con el estresor *carga psicofísica* (desgaste mental, físico y emocional):

- Permanecer con la espalda recta y manteniendo un pie en alto sobre un objeto y otro apoyado, alternándose ambos transcurrido un tiempo, si no se puede evitar una postura estática y parada de forma prolongada.
- Avituallarse, en la medida de las posibilidades, con bebidas isotónicas para mantener los niveles de energía y una adecuada hidratación.

- Transportar los materiales de grandes dimensiones o pesados con ayuda del alumnado, estableciéndose normas para que sean ellos mismos quienes, bajo la supervisión del profesorado y dentro de sus limitaciones, se responsabilicen de disponer y retirar los recursos empleados.
- Adquirir equipos que faciliten el transporte de los materiales de EF ya sean, por ejemplo, contenedores o armarios rodantes y bolsas o sacos de porte.
- Manejar los materiales con una correcta higiene postural (carga pegada al cuerpo en posición erguida y, levantar la carga con la espalda recta y rodillas dobladas con la fuerza de brazos y piernas).
- Recurrir a los estudiantes durante las ejecuciones de las demostraciones motrices y deportivas, complementando su ejemplificación a través de materiales visuales explicativos con la ayuda de dispositivos tecnológicos (*tablets*, móviles, proyectores, etc.).
- Distribuir de forma equilibrada los grupos de alumnos en el espacio disponible, teniendo en cuenta su ubicación tanto de practicantes como de espectadores durante el desarrollo de la sesión de EF.
- Proporcionar oportunidades de liderazgo y mentorización a los estudiantes para que ayuden al resto de compañeros durante el tiempo de clase de EF.
- Involucrar al alumnado, en la medida de lo posible, con intervenciones y situaciones que favorezcan su soporte hacia la autonomía en el aprendizaje (planificación y organización de actividades lúdico-deportivas, *feedback* interrogativo en las actuaciones, valoraciones según el progreso y dominio personal, etc.).

Recomendaciones en relación con el estresor *conductas disruptivas* (disrupciones de los estudiantes durante la sesión):

- Priorizar el trabajo de valores cooperativos (escuchar, compartir, ayudar, entre otros) para las sesiones de EF, además de establecer sistemas de recompensa y refuerzo con dinámicas retadoras para los estudiantes. Por ejemplo, podrían contribuir a este propósito el aprendizaje cooperativo y la gamificación como metodologías activas y emergentes con enfoques competenciales, transversales y

autorregulados (Fernández-Río et al., 2016; Sebastiani y Campus, 2019; Velázquez, 2013; Zapatero et al., 2018).

- Implementar programas de Responsabilidad Personal y Social con los que poder trabajar con el alumnado valores prosociales, autocontrol y habilidad e integración social que les empoderen hacia una resolución de los conflictos responsablemente (Ibaibarriaga y Tejero, 2020). A saber, conductas y actitudes responsables (nivel 0), respeto por los derechos y sentimientos de los demás (nivel 1), participación y esfuerzo (nivel 2), autonomía y liderazgo (nivel 3), ayuda (nivel 4) y transferencia más allá del gimnasio (nivel 5).
- Aprovechar propuestas de inteligencia emocional, relajación o *mindfulness*, con el fin de trabajar con los estudiantes el sentido de pertenencia al grupo, el ambiente de clase, y las conductas y las relaciones interpersonales (Schoeberlein, 2012).
- Proponer actuaciones desde la materia de EF encaminadas a mejorar e impulsar las acciones programadas en el Plan de Convivencia del centro, consultando y comunicando las medidas tomadas a la dirección y comunidad educativa (Decreto 32/2019, de 9 de abril).

Recomendaciones en relación con el estresor *demanda ambiental* (condicionantes del medio impartiendo docencia):

- Proponer a la dirección del centro el establecimiento de un horario para la materia de EF que evite las franjas horarias de mayor radiación solar, especialmente, a medio día y después de la comida. Para ello, presentarles otras alternativas educativas más acertadas de ubicar las sesiones de EF, siendo más propicias las primeras horas durante la jornada escolar. A la luz de los hallazgos de las investigaciones neuropsicológicas que evidencian mejorías sobre la resolución de problemas y, mayor capacidad de atención y retención memorística en el cerebro humano tras la práctica físico-deportiva (Navarro, 2018); aprovechándose, mediante esta distribución horaria, las implicaciones positivas que tiene la EF sobre el aprendizaje y rendimiento cognitivo de los estudiantes a favor del resto de materias curriculares (Decreto 59/2020, de 29 de julio).

- Usar, en los recintos exteriores, prendas que proporcionen una protección a la radiación solar (gorras, gafas, tejidos oscuros y de algodón), además de cremas protectoras para cubrir la mayor superficie de piel posible.
- Detectar los factores de riesgo en los espacios cerrados y cubiertos para la práctica físico-deportiva relacionados con la temperatura, ventilación, humedad relativa del aire e iluminación, comunicando cualquier factor de riesgo al equipo directivo del centro educativo y solicitando soluciones efectivas.
- Dirigirse a los estudiantes durante las explicaciones y comunicados de las sesiones de EF a distancias próximas y preferiblemente en grupos reducidos, evitándose las audiencias amplias y de espaldas a los mismos. Igualmente, acordar un sistema visual y sonoro de señales con el alumnado (por ejemplo, levantar una mano en alto significaría acercarse hacia el profesor) y recurrir a los aparatos de amplificación de la voz o medios auxiliares con el fin de evitar esfuerzos vocales intensos.

Recomendaciones en relación con el estresor *riesgos y accidentes* (preocupación por sus consecuencias):

- Revisar las últimas actualizaciones en cuanto a la póliza de cobertura amparada por el servicio de defensa jurídica del personal docente de los centros educativos en la CAM. Además, valorar la posibilidad de darse de alta en un Colegio Profesional que incluya seguro de responsabilidad civil.
- Participar, en coordinación con la dirección del centro escolar, en la revisión del Plan de Emergencia y Autoprotección Escolar y sus respectivos protocolos de actuación en el caso de un accidente acaecido durante la sesión de EF (notificaciones y comunicados, evacuación y traslados, medios sanitarios para primeros auxilios, informes de gestión y seguimiento del proceso, etc.).
- Plantear a la dirección del centro la conveniencia de que no coincidan, en la medida de las posibilidades organizativas, grupos-clases para el mismo horario de EF con el objeto de desmasificar los espacios e instalaciones de la práctica físico-deportiva.
- Examinar tanto de forma periódica como previamente al uso, el estado general que presentan espacios o instalaciones y equipos de EF, comprobando su adecuada seguridad para la práctica físico-deportiva. Cualquier deficiencia o

anomalía observada será registrada y comunicada a la dirección escolar del centro con el fin de repararse o sustituirse (Martínez de Haro et al., 2015).

- Retirar cualquier material o equipo transportable después de su uso durante la sesión de EF, preferentemente equipamiento deportivo ligero, para posteriormente desmontarse y amarrarse a estructuras fijas.
- Mantener las áreas de trabajo (espacios deportivos cubiertos y al aire libre, zonas de paso y almacenaje, etc.) ordenadas y libres de obstáculos. En los días lluviosos, se pueden colocar alfombrillas o similares en sus accesos en pos de evitar caídas por la dispersión del agua.
- Proteger las columnas o techos bajos para prevenir posibles golpes, además de señalar con bandas o círculos de color la existencia de cristalerías o similares.
- Evitar la sobrecarga en la sesión de EF, alternándose actividades físicas y deportivas vigorosas con otras más ligeras y de menor intensidad.
- Concienciar al alumnado de hábitos y prácticas de seguridad imprescindibles durante la sesión de EF (pelo largo recogido, sin abalorios ni bisutería, vestimenta y calzados apropiados, orden y limpieza en los espacios deportivos, interiorizar el calentamiento y vuelta a la calma, etc.).
- Informar a las familias del centro educativo sobre los posibles riesgos inherentes en la práctica físico-deportiva e importancia de seguir las indicaciones del profesorado de EF en la materia por parte del alumnado de cara su reducción. Igualmente, puede recabarse información mediante encuestas a las familias acerca del grado de satisfacción sobre la atención recibida de los estudiantes accidentados.

Recomendaciones en relación con el estresor *diversidad alumnado* (atención a la pluralidad sobre características y peculiaridades individuales):

- Solicitar ayuda y asesoramiento por parte de los integrantes del equipo de orientación del centro educativo a la hora de plantear medidas y estrategias curriculares, metodológicas, organizativas y sociales que impulsen la eliminación de las barreras de aprendizaje de los estudiantes en EF independientemente de sus necesidades educativas. Entre estas propuestas de actuación e intervención, teniendo presente las singularidades de la EF, podrían

encontrarse aquellas que tengan la finalidad de proporcionar múltiples formas de contribución y accesibilidad a la materia: unidades formativas marcadas por el diseño universal de aprendizaje, aprendizaje basado en proyectos o retos, aprendizaje servicio, trabajo por ambientes o rincones, etc.

- Propiciar la participación de todo el alumnado a través de metodologías activas que resalten el protagonismo individual al trabajarse simultáneamente y de forma equilibrada e integral todas sus aptitudes personales: físico-motrices, cognitivas individuales, afectivo-emocionales y de relación interpersonal y social. Cabe destacar, entre estas, el modelo de enseñanza de Educación Deportiva donde los estudiantes en grupos constituyen un equipo de trabajo y donde asumen diferentes responsabilidades y funciones rotativas a través de dos roles simultáneos, jugador e integrante del propio equipo más otro como especialista: entrenador, preparador físico, estadista, periodista, etc.; siendo imprescindible la ayuda mutua entre ellos, si se desea tener éxito en el trabajo planteado. También cabe destacar el modelo del Estilo Actitudinal, donde el diseño de actividades de cohesión grupal en progresión geométrica (desde inicialmente por parejas o tríos, hasta terminar en cuartetos o todo el grupo/clase), unido a la elaboración de producciones o montajes a modo de retos o desafíos cooperativos para su final demostración al resto de la clase con una posterior evaluación formativa (hetero-co-autoevaluación), hacen que el componente motriz o más físico de la materia de EF no sea el fin en sí mismo sino un medio de inclusión hacia las potencialidades personales (Fernández-Río et al., 2018; Navarro et al., 2020).
- Recurrir a prácticas de enseñanza-aprendizaje inspiradas en actividades físicas o deportivas específicas y adaptadas en cuanto a la diversidad funcional -física, psíquica y sensorial- o de cualquier otro tipo -étnica, sexual o socioeconómica-; como pudieran ser el *goalball*, la *boccia*, el voleibol sentado, entre otras, que contribuyesen a la sensibilización y concienciación en los estudiantes acerca de las distintas capacidades e individualidades de la personalidad, y por consiguiente, sesiones de EF que fomenten los valores inclusivos de la práctica físico-deportiva (López et al., 2016; Parra, 2015).
- Intercambiar y analizar propuestas y experiencias realizadas entre los compañeros del centro u otros colegas de la materia, puesto que el conocimiento

didáctico y la práctica profesional de cada docente seguramente pueda favorecer la búsqueda de soluciones creativas ante un mismo problema o reto. Sumamente importante que el profesorado de EF se sienta satisfecho y cómodo con la labor realizada, buscando el beneficio del aprendizaje de su alumnado.

VII.3. REFLEXIONES FINALES

En cuanto al diseño de esta tesis doctoral, si bien puede interpretarse de aproximación a la metodología mixta, lo que en sí mismo es una fortaleza por las ventajas que conlleva la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos, cabe considerar, por un lado, que existe cierto desequilibrio entre la fase de investigación cualitativa (o de entrevistas) y la fase de investigación cuantitativa (o de escalas y cuestionarios), y por otro lado, que incluso el estudio de entrevistas también adquirió elementos cuantitativos. Tras la defensa de la tesis doctoral sería conveniente iniciar distintos grupos de discusión con profesorado de EF escolar y expertos universitarios, en aras de reflexionar de una forma más cualitativa o comprensiva los resultados de este estudio.

Igualmente parece razonable iniciar estudios de investigación-acción mediante la elaboración y su correspondiente puesta en marcha de un programa de intervención a nivel personal en el docente e institucional para su centro de trabajo, orientándolos hacia la prevención y manejo eficaz en el profesorado de EF de su estrés y desgaste profesional, así como potenciar su engagement o compromiso profesional. O bien, plantear diseños metodológicos alternativos como estudios longitudinales que ayuden a comprender la conexión e interacción de las variables abordadas en cuanto a su progresión a través del tiempo, contemplando, además de cuestionarios, instrumentos de enriquecimiento y comprensión del conocimiento como, por ejemplo, a través de diarios o relatos de experiencia profesional. De igual modo, sería beneficioso para una comprensión más profunda y holística acerca de los constructos estudiados, complementar las pruebas subjetivas autoadministradas con otro tipo de análisis objetivos a partir de pruebas conductuales, psicofisiológicas y comportamentales, entre ellos, datos *life* o de vida en el ambiente natural y laboral del profesorado e incluso, datos *tests* sobre la presión arterial o ritmo cardíaco como biomarcadores del estrés.

En cuanto a los participantes, se estudió un número suficiente de docentes de EF de centros públicos de la CAM. Al respecto, futuros estudios deberían incluir el profesorado de centros de titularidad concertada y privada y de otras comunidades autónomas del Estado Español, e incluso de otros países. Igualmente, el carácter autoadministrado de los instrumentos cuantitativos durante la recogida de información no facilita conocer las razones y posibles causas de no participación, como podría ser, por ejemplo, dificultades telemáticas o incluso la imposibilidad de resolver dudas e inquietudes entre los consultados al no contar con la presencia física y personal del aplicador.

En el mismo sentido, habiéndose procedido mediante un muestreo no aleatorio incidental por viabilidad de acceso (participaron aquellas personas que quisieron hacerlo), se desconoce si pudo existir sesgo de participación, de tal manera que participaron en el estudio el profesorado con más interés por la profesión. Sería conveniente contrastar la información reportada por el profesorado de EF con los principales usuarios y receptores de su servicio o labor docente, concretamente, su alumnado; e incluso contrastar la información con otros agentes de la comunidad educativa, como compañeros y familias. Asimismo, se estima ineludible una actualización en la recopilación de datos sobre los constructos investigados en esta tesis a causa del complejo e incierto horizonte educativo que, previsiblemente, se le presente a los profesionales de EF en los actuales tiempos de pandemia.

En cuanto a la *Escala de Percepción de Estrés Laboral del Profesorado de Educación Física* (EPEL-PEF), se elaboró un instrumento fundamentado en una extensa revisión teórico-conceptual y en un estudio cualitativo mediante entrevistas que aportaron suficientes testimonios sobre desencadenantes de estrés laboral. Además, se validó su contenido mediante juicio crítico de expertos, se procedió a su pilotaje, ofreciendo una alta fiabilidad test-retest, y se comprobó su consistencia interna. Si bien, es necesario de cara al futuro proceder, cuanto menos, a la validación de constructo del instrumento mediante análisis factorial exploratorio, nuevas tomas muestrales, y análisis factorial confirmatorio. Y con el mismo sentir, una posible línea de investigación es la adaptación de las escalas utilizadas sobre burnout y engagement al profesorado de EF.

Siguiendo con aspectos metodológicos, en concreto con del análisis estadístico, se procedió adecuadamente con técnicas básicas, siendo conscientes igualmente de que otras técnicas hubieran sido posibles como, por ejemplo, el coeficiente de *Kappa de Cohen* para analizar la fiabilidad inter-jueces en la categorización de los estresores laborales de las

entrevistas; o bien, estadísticos multivariados de mayor complejidad como ecuaciones estructurales en el análisis de los resultados de las escalas y cuestionarios. Finalmente, se considera pertinente incluir un cuarto mediador de necesidad psicológica básica: la novedad, entendida como variedad percibida y experiencia de cosas nuevas en el ámbito laboral, así como otras variables: motivación hacia el trabajo, satisfacción laboral, tipo de personalidad, inteligencia emocional, resiliencia o autoeficacia.

Estas reflexiones, lejos de suponer un punto final, son consideradas por el doctorando, la directora y el director de la presente tesis doctoral como un punto seguido hacia futuras investigaciones en el horizonte próximo.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abad, J. D., Olea, F., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Abascal, E. y Grande, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Esic.
- Abbasnejad, E., Farahani, A. y Nakhaei, A. (2013a). The relationship between time management and job stress in teachers of physical education and non physical education. *Advances in Environmental Biology*, 7(8), 1340-1348.
- Abbasnejad, E., Farahani, A. y Nakhaei, A. (2013b). The relationship between emotional intelligence and job stress in teacher's of physical education and non physical education. *Advances in Environmental Biology*, 7(8), 1386-1395.
- Abdolmaleki, H., Mahmoudi, A. y Saghafi, E. (2018). The role of social capital in job burnout rate among physical education teachers of Mashhad. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 15(1), 37-50. <https://doi.org/10.1504/ijlic.2018.088348>
- Abel, M. H. y Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293. <https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Abós, A. (2019). *Funcionamiento psicológico en docentes de educación secundaria: influencia de las variables motivacionales y efectos de un programa de actividad física* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/87137>
- Abós, A. Haerens, L., Servil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J. A. y García-González, L. (2019a). Does the level of motivation of physical education teachers matter in terms of job satisfaction and emotional exhaustion? A person-centered examination based on self-determination theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2839-2854. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162839>

- Abós, A., Servil, J., Sanz-Remacha, M., Corral, A. y Estrada, S. (2019b). How do sources of teachers' stress affect the development of burnout? An analysis among physical education teachers. *ESHPA. Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(1), 107-117.
- Acosta, H., Salanova, S. y Llorens, S. (2012). How organizational practices predict team work engagement: The role of organizational trust. *Ciencia y Trabajo*, 13, 7-15.
- Acosta, H., Torrente, P., Llorens, S. y Salanova, M. (2013). Prácticas organizacionales saludables: un análisis exploratorio de su impacto relativo sobre el engagement con el trabajo. *Revista de Peruanos de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 107-120.
- Acosta, M. y Burgillos, A. I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(4), 303-310.
- Ajay, M. y Dhirendra, T. (2012). The relationship of job stress to job satisfaction among the physical education teachers of Rajasthan. *International Journal of Sports Sciences and Fitness*, 2(1), 174-183.
- Alaminos, A. (1998). *Teoría y práctica de la encuesta. Aplicación en países en vía de desarrollo*. Obets.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Marfil.
- Alay, S. y Kocak, S. (1999). A study of stress sources, symptoms and strategies of physical educators in elementary school. *Journal of Higher Education*, 16(7), 11-14.
- Albarracín, A., Moreno, J. A. y Beltrán, V. J. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 225-234. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.469>
- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M. y Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14.
- Alcalde de Hoyos, J. (2010). *Estrés laboral. Informe técnico sobre estrés en el lugar de trabajo*. Consejería de Salud, Junta de Andalucía.

- Aldrete, M. G., González, J. y de Lourdes-Preciado, M. (2008). Factores psicosociales laborales y el síndrome de burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(1), 18-25. <https://doi.org/10.5354/0717-3652.2008.1822>
- Aldrup, K., Klusmann, U. y Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Al-Mohannadi, A. y Capel, S. (2007). Stress in physical education teachers in Qatar. *Social Psychology of Education*, 10(1), 55-75. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9004-9>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. y Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Álvarez, E. y Fernández, L. (1991). El síndrome de burnout o el desgaste profesional (I): Revisión de estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-265.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez, G. (2008). Determinantes del compromiso organizacional: ¿Están los trabajadores a tiempo parcial, menos comprometidos que los trabajadores a tiempo completo? *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 18, 73-88.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica*. Centros de Investigaciones Sociológicas.
- American Psychiatric Association (APA) (2018). *Manual Estadístico y de Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM-5)* (5ª ed.). Panamericana.
- American Psychological Association (APA) (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA Style* (7ª ed.). American Psychological Association.

- Amsel, A. y Penick, E. (1962). The influence of early experience on the frustration effect. *Journal of Experimental Psychology*, 63(2), 167-176. <https://doi.org/10.1037/h0043161>
- Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de «Burnout» en el currículo de formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 197-220.
- Andreú, J., García-Nieto, A. y Pérez-Corbacho, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada "Grounded Theory" como técnica de análisis cualitativo. Cuadernos Metodológicos* (Vol. 40). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anitha, J. (2014). Determinants of employee engagement and their impact on employee performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(3), 308-326. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-01-2013-0008>
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M. y Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Anjomshoa, M. R., Devin, Y. F., Esmailzadeh, M. R. y Keshtidar, M. (2020). Effects of neuro-linguistic programming course on job stress, positive organizational behavior and job motivation in physical education teachers. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(3), 111-117. <https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0302>
- Antaki, C., Billing, M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital*, 3, 1-22.
- Appels, A. (2004). Exhaustion and coronary heart disease: The history of a scientific quest. *Patient Education and Counseling*, 55(2), 223-229. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2003.09.008>
- Aranda, C., Pando, M. y Pérez, M. B. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: Una revisión. *Psicología y Salud*, 14(1), 79-87.
- Arias, F. y González, M. E. (2009). Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia y Trabajo*, 11(33), 172-176.
- Arribas, H. F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el medio natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la*

- comprensión de modelos formativos* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56>
- Ato, M. y Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de Psicología*, 27(2), 550-561. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A. y Merma, G. (2015). La pérdida de oportunidades del aprendizaje gimnástico: Las voces del profesorado de educación física de educación secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(2), 130-147.
- Aydm, E., Bas, M. y Kirkbir, F. (2017). Physical education teachers job satisfaction and burnout levels of investigation. *The Journal International Scientific Research*, 2(6), 60-67. <https://doi.org/10.23834/isrjournal.338905>
- Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: Una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-14.
- Ayuso, J. A. y Guillén, C. L. (2007). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- Aznar, R. (2010). *Intervención docente en la enseñanza de los deportes de raqueta en educación física a través de una investigación-acción* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Azofra, M^a. J. (1999). *Cuestionarios*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L. y Leiter, M. P. (2011). Work engagement: Further reflections on the state of play. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 74-88. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2010.546711>
- Bakker, A. B. y Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206. <https://doi.org/10.1348/096317909x402596>
- Bakker, A. B. y Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout and facilitate engagement. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180. <https://doi.org/10.1037/e335052004-001>

- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2011). Cómo los empleados mantienen su engagement en el trabajo. *Ciencia y Trabajo*, 13(41), 135-142.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B. y Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. En K. Cameron y G. Spreitzer (Eds.), *Handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178-190). Oxford University Press.
- Bakker, A. B. y Rodríguez-Muñoz, A. (2012). Introducción a la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 62-65.
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A. y Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289-2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. y Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bakker, A. B., Tims, M. y Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>

- Ballenger-Browning, K. K., Schmitz, K. J., Rothacker, J. A., Hammer, P. S., Webb-Murphy, J. A. y Johnson, D. C. (2011). Predictors of burnout among military mental health providers. *Military Medicine*, 176(3), 253-260. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-10-00269>
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Deslée De Brouwer.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barbado, J. C. y Martínez, A. (en prensa). Trabajadores de centros deportivos fitness percepción de liderazgo, engagement y estrés. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Cuevas, R. y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Barranco, D. (2013). *Buenas prácticas de gestión, satisfacción laboral, burnout e intención de abandono en profesionales del sector del fitness* [Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid]. <http://hdl.handle.net/11268/2475>
- Barreto, I., Velandia-Morales, A. y Rincón-Vásquez, J. C. (2011). Estrategias metodológicas para el análisis de datos textuales: Aplicaciones en psicología del consumidor. *Suma Psicológica*, 18(2), 7-15.
- Bautista, M. (2006). *Vida sin estrés*. Universitaria.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Beer, J. y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71(3), 1331-1336.
- Beighzadeh, B., Tagdisi, E., Gayebzadeh, S., Azizi, V. y Pashaie, M. (2016). Relationship between job stresses with the time management skills of preliminary school

- physical education teachers on Meshkin province. *International Journal of Sport Studies*, 6(8), 485-489.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S. y Grant, J. (1982). Stress and burnout: Physiologic effects on correctional teachers. *Criminal Justice and Behavior*, 9(4), 387-395.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Gedisa.
- Belzunegui, A., Brunet, I. y Pastor, I. (2012). El diseño del análisis cualitativo multinivel: Una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 24(2), 15-44.
- Benevides, A., Fraiz de Camargo, D. y Porto, P. (2009). *UWES: Utrech Work Engagement Scale. Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo*. Occupational Health Psychology Unit: GEPEB-Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Estresse e Burnout.
- Benavides, F.G., Benach J., Castejón, J., Mira, M. y Serra. C. (2001). La evaluación de riesgos laborales en la planificación de la prevención: Una perspectiva epidemiológica. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 4, 24-31.
- Bermejo, L. (2011). *Demandas y recursos en el bienestar docente. Estrategias de afrontamiento y su relación con el burnout y el engagement en profesores* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 493-510.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2015). *Bienestar docente. Del síndrome de burnout al engagement en profesores*. Pública.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Ariel.
- Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 81-109.

- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(11), 5-24.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-17.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, J., Larouche, R. y Trudeau, F. (2010). Career changes among physical educators: searching for new goals or escaping a heavy task load? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 224-232. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599669>
- Blanch, A., Aluja, A. y Biscarri, J. (2003). Burnout syndrome and coping strategies: a structural relations model. *Psychology in Spain*, 7(1), 46-55.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde.
- Blankenberger, B. y Williams, A. M. (2020). COVID and the impact on higher education: The essential role of integrity and accountability. *Administrative Theory and Praxis*, 42(3), 404-423. <https://doi.org/10.1080/10841806.2020.1771907>
- Blasco, J. E. y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: ampliando horizontes*. ECU.
- Blasco, J. E. y Mengual, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En R. Roig y M. Fioruci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas* (pp. 71-84). Marfil.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gidesa.
- Bosch, J. C. y Torrente, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Böckerman, P., Bryson, A. y Ilmakunnas, P. (2012). Does high involvement management improve worker wellbeing? *Journal of Economic Behavior y Organization*, 84(2), 660-680. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2012.09.005>
- Bolivar, J. M. (2015). *Productividad personal: Aprende a liberarte del estrés con GTD*. Conecta.
- Boote, D. N. y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Bòria, S., Crespi, M. y Mascarilla, O. (2012). Variables determinantes de la satisfacción laboral en España. *Cuadernos de Economía*, 35(97), 9-16. [https://doi.org/10.1016/S0210-0266\(12\)70018-3](https://doi.org/10.1016/S0210-0266(12)70018-3)
- Botella, J., León, O. G., San Martín, R. y Barriopedro, M. I. (2001). *Análisis de datos en Psicología I*. Pirámide.
- Both, J., Nascimento, J. V., Sonoo, C. N, Lemos, C. A. F. y Borgatto, A. F. (2010). Worker's life conditions in the teaching profession: Association between lifestyle and quality of life at work among physical education teachers. *Motricidade*, 6(3), 39-51.
- Both, J., Borgatto, A. F., Lemos, C. A. F., Ciampolini, V. y Nascimento, J. V. (2017). Physical education teachers' wellbeing and its relation with gender. *Motricidade*, 13(4), 23-32. <https://doi.org/10.6063/motricidade.10165>
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. SEL Media.
- Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E. y Hetland, J. (2012). The measurement of state work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 305-312. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000111>
- Brengelmann, J. C. (1986). Estrés, superación y calidad de vida en personas sanas y enfermas. *Evaluación Psicológica*, 2(3), 47-77.
- Brewer, E. y Shapard, L. (2004). Employee burnout: a meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102-123. <https://doi.org/10.1177/1534484304263335>

- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6, 12-24.
- Bronsberg, B. y Vestlund, N. (1998). *No te quemes*. Cúmulus.
- Brouwers, A., Evers, W. J. y Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x>
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brouwers, A., Tomic, W. y Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39. <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103>
- Browne, K. (2005). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/1364557032000081663>
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*, 10(2), 170-175. <https://doi.org/10.2478/v10038-009-0013-3>
- Brudnik, M. (2010). Macro-paths of burnout in physical education teachers and teachers of other general subjects. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 17(4), 353-365.
- Brudnik, M. (2011). Professional burnout in female and male physical education teachers - A four-phase typological model. *Human Movement*, 12(2), 188-195. <https://doi.org/10.2478/v10038-011-0018-6>
- Brühwiler, C. y Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95-108. <https://doi:10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

- Bulger, S. M. y Housner, L. D. (2007). Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 57-80. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.57>
- Burns, R. A. y Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281>
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90027-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90027-M)
- Cabello, E., del Campo-Vecino, J., Martínez de Haro, V. y Cabra de la Torre, N. (2008). Instalaciones deportivas escolares: ¿Saludables? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 27, 92-103.
- Cabell, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Caballero, A., Blanco, L. J. y Guerrero, E. (2011). Problem solving and emotional education in initial primary teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(4), 281-292. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75206>
- Caballero, F. (2018). Afectación del síndrome de estar quemado en el trabajo o burnout. Medidas preventivas y de intervención actuales. *MADRID. Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, 52(2), 39-82.
- Cabrera, J., Fuertes, J. y Plumed, C. (1994). *Enfermería legal*. Editorial Libro del Año.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Caggiano, V., Zammitti, B., Tellez, M. y del Carmen, M. (2012). Predictors of female business conduct. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(4), 427-435.
- Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calvete, E. y Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: Modelos de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 5(1), 117-130.

- Calvo, A., Carrasco, A. M. y Salinas, J. M. (2010). Relationship between work-family conflict and job satisfaction: the moderating effect of gender and the salience of family and work roles. *African Journal of Bussines Management*, 4, 1247-1259. <https://doi.org/10.5897/AJBM.9000487>
- Camargo, B. (2004). Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma. *Revista Medico Científica*, 17(2).78-86
- Camerino, O., Castañer, M. y Fraile, A. (2013). La investigación para innovar en educación física: Métodos mixtos (mixed methods) para promoverla. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 49-57.
- Campos, A (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de la actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/15438>
- Cantor, L. C. y Ineke, A. B. (2013). Voice disorders in teachers and their associations with work-related factors: A systematic review. *Journal of Communication Disorders*, 46(2), 143-155. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2013.01.001>
- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/684192>
- Cañete, D., Tesouro, M., Puiggali, J. y Zagalaz, M. L. (2019). Estado actual de la educación física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 47-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63038>
- Cárdenas, M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-244. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Cárdenas, M., Méndez, L. M. y González, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 93-114.
- Cardozo, L. A. (2017a). Configuraciones categoriales respecto a fuentes de estrés en los profesores. *RIP. Desafíos Educativos*, 17, 29-49.

- Cardozo, L. A. (2017b). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, 18, 43-57.
- Carlin, M. y Garcés de los Fayos, E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Carlin, M. (2019a). *El síndrome de burnout: Comprensión del pasado, análisis del presente y perspectivas de futuro* (3ª ed.). Wanceulen.
- Carlin, M. (2019b). *El síndrome de burnout: Desde las teorías motivacionales en deportistas de alto rendimiento* (3ª ed.). Wanceulen.
- Carraro, A., Scarpa, S., Gobbi, E., Bertollo, M. y Robazza, C. (2010). Burnout and self-perceptions of physical fitness in a sample of Italian physical education teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 111(3), 790-798. <https://doi.org/10.2466/06.07.11.14.pms.111.6.790-798>
- Carraro, A., Gobbi, E. y Moe, A. (2017). More gyms or more psychological support? Preventing burnout and supporting job satisfaction in physical education teachers. *Sport Sciences for Health*, 13(1), 55-62. <https://doi.org/10.1007/s11332-016-0332-7>
- Carrasco, M., Vaquero, M. y Espino, A. (2009a). Percepción de los riesgos físicos a los que se exponen los profesores de educación física de E.S.O. de la provincia de Jaén en su lugar de trabajo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 115-117.
- Carrasco, M., Vaquero, M. y Espino, A. (2009b). Patologías físicas sufridas por los profesores de educación física de E.S.O. de la provincia de Jaén en su lugar de trabajo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 118-121. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i16.34988>
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: Consideraciones sobre la elección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Carrobbles, J. A. y Benevides, A. M. (2009). El estrés y la psicología positiva. En E. García Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas, psicología afectiva y bienestar* (pp. 363-374). Pirámide.

- Carson, R. L. y Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/17408980802301866>
- Carson, R.L., Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. y Templin, T. (2016). Exploring the job satisfaction of late career secondary physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 284-289. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0131>
- Carvalho, P., Oliveira, F. J., Alves, A. L. y Bittencourt, A. V. (2011). Comprometimento afetivo, de continuação e entrincheiramento organizacional: Estabelecendo limites conceituais e empírico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 127-141.
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado-Campos, J. (2003a). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado-Campos, J. (2003b). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Atención Primaria*, 31(9), 592-600.
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 3(6). http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Casanova, J. y Pavón, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos. *Ágora Digital*, 3, 1-13.
- Casalnova, B. y Di Martino V. (1994). Por la prevención del estrés en el trabajo. Las Estrategias de la OIT. *Salud y Trabajo*, 102, 17-23.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Castejón, F. J. (2007). *Evaluación de programas en ciencias de la actividad física*. Síntesis.
- Castillo, I., Álvarez, O., Esteban, I., Queralt, A. y Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 57-61.

- Cavnar, M. M., Kirtland, K. A., Evans, M. H., Wilson, D. K., Williams, J. E., Mixon, G. M. y Henderson, K. A. (2004). Evaluating the quality of recreation facilities: development of an assessment tool. *Journal of Park and Recreation Administration*, 22(1), 96-114.
- Chak, H. (1992). *Role stress and burnout in physical education teachers in Hong Kong* (Tesis doctoral. Universidad de Hong Kong, China).
- Chalghaf, N., Guelmami, N., Slimani, M., Del Puente, G., Re, T. S., Zerbetto, R., Maldonado-Briega, J. J., Guglielmi, O., Garbarino, S., Azaiez, F. y Bragazzi, N. L. (2019). Development and preliminary validation of the “Teacher of Physical Education Burnout Inventory” (TPEBI) in Arabic language: Insights for sports and occupational psychology. *Frontiers in Psychology*, 10(456), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00456>
- Chamorro, C., Casas, R. y Fernández-Río, J. (2020). *Retos, proyectos, medio ambiente y nuevas tecnologías en Educación Física: Unidades didácticas creativas Primaria*. Inde.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4)
- Chan, R. C. M., Lau, Y. H. y Hui, S. C. (2001). An evaluation of job satisfaction of physical education teachers in Hong Kong. *International Sports Journal*, 5(1), 60-70.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Charles, F. y Robert, L. (1992). La reunión de datos mediante entrevistas. En L. F. Katz (Ed.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 145-165). Paidós.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger Publishers.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marke (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.135-149). Taylor and Francis.

- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J. y Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cherepov, E. Khafizova, A. y Yakovleva, G. (2017). Job burnout in physical education teachers in Chelyabinsk. *Edulearn*, 17, 8343-8347.
- Chin-Tsai, K. (2013). The effect of recreational sport involvement on work stress and quality of life in central Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 41(10), 1705-1715. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.10.1705>
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M. y Willness, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a self-determination approach to internalization of cultural practices, identity and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 425-443. <https://doi.org/10.1177/0022022105275960>
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262. <https://doi.org/10.1177/1477878509104330>
- Chong, E. Y. y Chan, A. H. (2010). Subjective health complaints of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 16(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/10803548.2010.11076825>
- Christian, M. S., Garza, A. S. y Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284-290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cifre, E., Mateu, J. y Salanova, M. (2000). Validación del modelo vitamínico de Warr mediante regresión no paramétrica localmente ponderada. *Psicothema*, 12(Su2), 135-139.
- Cifre, E., Llorens, S., Salanova, M. y Martínez, I. (2003). Salud psicosocial en profesores: Repercusiones para la mejora en la gestión de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 247, 153-168.

- Cieśliński, R. y Szum, E. (2014). Burned out or just frustrated? Reasons why physical education teachers leave their profession. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 63(1), 29-35. <https://doi.org/10.2478/pcsr-2014-0020>
- Cirera, Y., Aparecida, E., Rueda-Elias, V. y Ferraz, O. (2012). Impacto de los estresores laborales en los profesionales y en las organizaciones: análisis de investigaciones publicadas. *Invenio*, 15(29), 67-80.
- Clemente, J. V. (2018). Respuestas neuropsicofisiológicas en circunstancias estresantes. En J. A. Collado Martínez (Eds.), *Neurociencia, deporte y educación* (pp. 203-226). Wanceulen.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante.
- Cohen, R. J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://doi.org/10.1037/2F0033-2909.112.1.155>
- Cohen, R. J. y Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. McGraw-Hill.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. En L. C. Buendía (Ed.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 288-313). McGraw-Hill.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Comisión Europea (1999). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo: ¿La “sal de la vida” o el “beso de la muerte”?* Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comité de expertos de EF del Consejo COLEF (2017). Proyecto para una educación física de calidad en España. Argumentación científica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 417, 83-99.

- Comunidad de Madrid (2017a). *Datos y cifras de la educación en la Comunidad de Madrid*. Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid (2017b). *El profesorado de centros públicos de la Comunidad de Madrid*. Dirección General de Recursos Humanos. Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid (2017c). *Informe sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid (2018). *Estadística de la enseñanza de la Comunidad de Madrid*. Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid (2020a). *Habilitación lingüística de idiomas extranjeros*. Dirección General de Recursos Humanos. Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid.
- Conesa, P. J. y Egea, P. (2000). Operativización de variables en la investigación psicológica. *Psicothema*, 12(2), 157-162.
- Conley, S. y You, S. (2009). Teacher role stress, satisfaction, commitment, and intentions to leave: A structural model. *Psychological Reports*, 105, 771-786. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.771-786>
- Conner, C. y Bohan, C. H. (2018). Social studies teacher-athletic coaches' experiences coping with role conflict. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(1), 54-71. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.05>
- Consejo Superior de Deportes (CSD) (2005). *Normativa NIDE. Normativa sobre instalaciones deportivas y para el esparcimiento*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Constantino, S. y Navia, J. A. (2021). Análisis del nivel de inclusión y posibles barreras de las técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional y en particular del mindfulness en el área de educación física en la ESO. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 562-572. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.85489>

- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2), 311-319.
- Cook, T. y Reichardt, S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A. y Gómez, A. (2003). Prevalencia del síndrome de burnout en los maestros: Resultados de una investigación preliminar. *Psicología*, 7(1), 1-8.
- Coromina-Pou, E., Casacuberta, X., Quintana, D. y Cotoner-Cerdó, L. (2002). *El trabajo de investigación: el proceso de elaboración, la memoria escrita, la exposición oral y los recursos*. Octaedro.
- Correa, Z., Muñoz, I. y Chaparro, A. F. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12, 589-598.
- Curso de Zuñiga, S. M. (2013). *Personalidad resistente, autoevaluaciones básicas y capital psicológico en el modelo de demandas y recursos* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/13024>
- Cote, J., Salamela, J. H., Barria, A. y Russell, S. J. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7, 127-137. <https://doi.org/10.1123/tsp.7.2.127>
- Coterón, J., Acha, A. y Franco, E. (2019a). Incidencia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre el burnout experimentado por los profesores de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426(Esp.), 281-288.
- Coterón, J. y Franco, E. (2019). Relación entre motivación la motivación y el compromiso del alumnado en educación física y el burnout del docente. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 5(1), 101-107. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3634>
- Coterón, J., Franco, E. y Rueda, M. (2019b, junio). *Prediction of the feasibility of using motivational strategies in PE: The rol of pychological need thwarting and burnout in teachers*. En Actas del XXX Congreso Internacional de la Federación Internacional de Educación Física, Barcelona, España.

- Coterón, J., Franco, E., Ocete, C. y Pérez, J. (2020). Teachers' psychological needs satisfaction and thwarting: can they explain students' behavioural engagement in physical education? A multi-level analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8753. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228573>
- Crespo, M. y Labrador, F. J. (2001). Evaluación y tratamiento del estrés. En J. M. Buceta, A. M. Bueno y B. Mas (Eds.), *Intervención psicológica y salud: Control del estrés y conductas de riesgo* (pp. 57-104). Dykinson.
- Cronin-Stubbs, D. y Brophy, E. B. (1985). Burnout. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 23(7), 8-9.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. Harper Collins.
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernández-Bustos, J. G. y Bartholomew, K. J. (2018). Does teacher evaluation base on student performance predict motivation, well-being and ill-being? *Journal of School Psychology*, 8, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>
- Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation of the psychological need thwarting scale in Spanish physical education teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E53. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.56>
- Cuevas, M. y García, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo. *Trabajo y Sociedad*, 19, 87-102.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*, 1, 1-13.
- Dankhe, G. (1986). *Diferentes diseños y tipos de investigación*. McGraw-Hill.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 35-52. <https://doi.org/10.1177/160940690900800206>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>

- Deci, E. L., Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. <https://doi.org/10.1037/2F0021-9010.74.4.580>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008a). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato.
- Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- Decreto 59/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

- De Jonge, J. y Dormann, C. (2003). The DISC model: Demand-induced strain compensation mechanisms in job stress. En M. Dollar, A. Winefield y H. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 43-74). Taylor and Francis.
- De la Torre, E. (2011). *Significados de la Educación Física en el ámbito educativo: un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/21037>
- Del Barrio, V. G. (2003). Estrés y salud. En J. M. Ortigosa, M. J. Quiles y F. X. Méndez (Eds.), *Manual de psicología de la salud con niños, adolescentes y familia* (pp. 47-69). Pirámide.
- Del Campo, V. L. y Sánchez, R. (2016). Análisis y evaluación de la seguridad de instalaciones y equipamientos deportivos escolares en la ciudad de Mérida (Extremadura). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 66-71. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34364>
- Delgado, M. A. y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física. *Motricidad*, 1, 25-44.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychological*, 86, 499-512.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P. y Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 27, 279-286.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa manual de investigación cualitativa: volumen III*. Gedisa.
- Díaz, P. (2005). *Condiciones de trabajo y tareas docentes en Educación Secundaria. Satisfacción profesional del profesorado de Educación Física*. Wanceulen.

- Díaz, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: Presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(48), 7-23. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Díaz de Rada, V. (2000). Utilización de nuevas tecnologías para el proceso de recogida de datos en la investigación social mediante encuesta. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 91, 137-166. <https://doi.org/10.2307/40184278>
- Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta: desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. Editorial UOC.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/2F0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Doménech, F. (1995). Introducción al síndrome " burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 63-78.
- Doménech, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Doménech, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanis primary and secondary teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Doménech, F. y Gómez, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654. <https://doi.org/10.1017/s1138741600002316>
- Dollard, M. F., Dormann, C., Boyd, C. M., Winefield, H. R. y Winefield, A. H. (2003). Unique aspects of stress in human service work. *Australian Psychologist*, 38(2), 84-91. <https://doi.org/10.1080/00050060310001707087>
- Drake, D. y Hebert, E. P. (2002). Perceptions of occupational stress and strategies for avoiding burnout: Case studies of two female teacher-coaches. *Physical Educator*, 59(4), 170-183.

- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives*, 38(1), 105-124. <https://doi.org/10.3316/informit.491551710186460>
- Dubé, J. E. (2008). Evaluación del acuerdo inter-jueces en investigación clínica: Breve introducción a la confiabilidad inter-jueces. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 1, 75-80.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. y Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Durán, M. M. (2010). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 71-84. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i1.285>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Durán, M. A. y Manteca, A. J. (2013). Engagement en profesionales de la acción social. Diferencias entre administración y tercer sector desde la perspectiva del modelo de demandas y recursos laborales. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, 51, 45-68.
- Duverger, M. (1971). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Ariel.
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689-719. <https://doi.org/10.1037/2Frev0000082>
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). Human Sciences Press.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13(2), 47-67.

- Einsiedel, E. F. y Tully, H. A. (1981). Newspaper use by working and non-working women. *Newspaper Research Journal*, 2(4), 69-76.
<https://doi.org/10.1177/073953298100200410>
- Ellis, R. y McClintock, A. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Paidós.
- Engur, M., Kiremitci, O. y Boz, B. (2019). Job demands and resources scale for physical education teachers: Is it valid in Turkish culture? *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 29-41.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J. T., Balagué, G. y Garcia, A. (2002). Estudio del conocimiento de variables psicológicas en entrenadores de baloncesto mediante una aproximación metodológica cualitativa. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(11), 111-122.
- Esteban, R., Fernández, J. G., Díaz, A. y Contreras, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459-472.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92.
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Pirámide.
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en docentes* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Psicologia-Jesteras>
- Etchebarne, I., O'Connell, M. y Roussos, A. (2008). Estudio de mediadores y moderadores en psicoterapia. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, 1, 33-56.
- Etxeberría, J., García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1995). *Análisis de datos y textos*. Rama.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological

- adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010a). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010b). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.
- Fatma-Colakoglu, F. y Yilmaz, T. (2014). Burnout levels of physical education teachers according to personal factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 409-414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.221>
- Farber, B. A. (1990). Burnout in psychotherapists: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practice*, 8(1), 35-44.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675-689. https://doi.org/10.1300/J294v08n01_07
- Farías, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y de otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 1-14.
- Fejgin, N., Ephraty, N. y Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 64-78. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.1.64>
- Fejgin, N., Talmor, R. y Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50. <https://doi.org/10.1177/1356336x05049823>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 30, 120-125.
- Fernández, B. (2010). *Un análisis multidimensional del síndrome de Burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10803/78805>

- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. y Domínguez, F. J. (2011). *Psicología de la emoción*. Ramón Areces.
- Fernández, J. L., Álvarez de Cienfuegos, I. y Doménech, G. (2004). Un problema de salud laboral: “Estrés laboral-burnout”. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 50(197), 65-78.
- Fernández, L. y Buela, G. (2009). Standards for the preparation and writing of psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Fernández, V., Longás, J., Chamarro, A. y Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el cuestionario de salud docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física. Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Ferrando, J. y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 23(11), 11-18.
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de Psicología*. Alianza Editorial.
- Finkel, L., Parra, P. y Baer, A. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. En A. J. Gordo-López y A. Serrano-Pascual (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 127-154). Pearson.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, G. (2013). *El profesorado de Educación Física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos en Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/129186>
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(2), 107-113. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.2.107>
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Eunsa.
- Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón, F. J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Fraile, J., Tejero, C. M. y López, A. (2018). El estrés laboral del profesorado de educación física: Un estudio cualitativo. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 39(13), 253-265. <https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1147>
- Franco, E., Acha, A., Gómez, V. y Ricetti, A. (2019). Compromiso y motivación del alumnado en función de las necesidades psicológicas básicas de sus profesores de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426(Esp.), 289-296.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., Moreno, E. y Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002328>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 7, 159-164. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Frias, M. D., Pascual, J. y García, J. F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240.
- Fried, Y., Grant, A. M., Levi, A. S., Hadani, M. y Slowik, L. H. (2007). Job design in temporal context: A career dynamics perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 28(7), 911-927. <https://doi.org/10.1002/job.486>
- Friesen, D., y Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 179-188.
- Gagné, M., Koestner, R. y Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The Importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1843-1852. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02471.x>
- Gagné, M. y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 219-264). Lom.
- Gallardo, J. A., López, F. y Gallardo, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- Gálvez, M. (2007). *El desgaste profesional médico: Evaluación específica, la personalidad positiva como recurso y propuestas de prevención* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/8931>
- Gambau, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69.
- Gamboa, A., González, S. y González, G. (2008). El síndrome del cansancio profesional. *Acta Pediátrica Costarricense*, 20(1), 8-11.
- Gantiva, C. A., Jaimes, S. y Villas, M. C. (2010). Burnout and coping strategies in teaching of primary and secondary. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.
- Gantiva, C. A., Dávila, A. y Salgado, M. (2012). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4, 63-70.

- Garcés de los Fayos, E. J. (1998). Delimitación conceptual del constructo burnout. *Información Psicológica*, 68, 15-23.
- García, M. T. (2003). *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/14367>
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: Metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García, S. y Cabanillas, M. (2016). La infancia pobre y los recortes presupuestarios en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 95-116.
- García, M. (1991). Enfermedades del profesorado: Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- García, E. y Fernández, J. (2002). Proceso de estrés. En F. Palomero, F. Martínez y M. Chóliz (Coord.), *Psicología de la motivación y de la emoción* (pp. 421-452). McGraw-Hill.
- García-Ferrando, Alvira, F., Alonso, L. E. y Escobar, M. (Coord.), (2015). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (4ª ed.). Alianza.
- García-Ferrando, M. (2001). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Alianza.
- García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios novales de ciencias de la salud* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/4905>
- García-Pérez, E. M. y Magaz, A. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*. Grupo Albor-Cohs.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: Un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- García, J., Gallardo, L., Gil, J. L. y Felipe, J. L. (2013). ¿Se adapta el diseño actual de las instalaciones deportivas escolares a la calidad exigida en la educación secundaria obligatoria del s. XXI? El caso de Castilla y León. *SPORT TK. Revista*

- EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 2(2), 21-29.
<https://doi.org/10.6018/194581>
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Liang, Y. y González, J. L. (2008a). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(3), 418-427. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.09.003>
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, A. y Sanz, A. (2008b). La influencia del estrés de rol y la competencia emocional en el desgaste profesional y en el engagement. *Información Psicológica*, 91-92, 80-94.
- Gauche, C., de Beer, L. T. y Brink, L. (2017). Exploring demands from the perspective of employees identified as being at risk of burnout. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1361783>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil, F. (2018). *Tratado de medicina del trabajo* (3ª ed.). Elsevier Health Sciences.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, PPU.
- Gil, F. J. y Aznar, M. (2016). Educación física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 414, 69-82.
- Gil, J. L., García, J., Felipe, J. L., Gallardo, L. y Burillo, P. (2013). Demandas de los profesores de educación física para una enseñanza de calidad respecto a las instalaciones deportivas escolares. *Journal of Sports Economics and Management*, 3(1), 64-77.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/10.1177/1356336X15582358>
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Síntesis.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999a). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.

- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. (1999b). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 2, 261-268.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 135-149.
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout síndrome: ¿Síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.
- Gil-Monte, P. R. y Moreno-Jiménez, B. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. y Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Pirámide.
- Godás, A., Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Godoy, D. y Godoy, J. F. (2002). La personalidad resistente: Una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13(2), 135-162.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Morata.
- Goilean, C., Gracia, F. J., Tomás, I. y Subirats, M. (2020). Mindfulness en el ámbito del trabajo y de las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 139-146. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2929>
- Gómez, L. y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Generalitat Valenciana.
- Gómez del Amo, R. y Cárdenas, J. A. (2011). Fuentes de estrés en el profesor de matemáticas de secundaria: Escala de elaboración propia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 85-92.

- Gómez del Amo, R., Guerrero, E. y Borrachero, A. B. (2012). Fuentes de estrés en el profesor de matemáticas: Estudio realizado en la ciudad de Badajoz. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 73-82.
- Gómez del Amo, R. (2017). *Fuentes de estrés y emociones en el profesorado de matemáticas de secundaria. Validación de una escala de elaboración propia* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/10662/6988>
- Gómez, F. y López del Amo, J. L. (2019). Lesiones en docentes de educación física en Cataluña: Análisis de la percepción ergonómica en su puesto de trabajo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 135(1), 48-67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.04)
- González-Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2817>
- González-Calvo, G., Varea, V. y Martínez-Álvarez, L. (2017). Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. *Sport, Education and Society*, 24(2), 158-167. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1331426>
- González-Calvo, G., Varea, V. y Martínez-Álvarez, L. (2019). “I feel, therefore I am”: unpacking preservice physical education teachers’ emotions. *Sport, Education and Society*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1620202>
- González-Calvo, G. (2020). “Sin luz al final de mi túnel”. Un enfoque narrativo en torno al profesorado interino de Educación Física de larga duración. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 85-105. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.85-105>
- González, J., Martínez de Haro, V., del Campo, J. y Cid, L. (2014). La enfermedad crónica en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(55), 577-589.
- González, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguacilar.

- González-Morales, M. G., Rodríguez, I. y Peiró, J. M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(1), 29-44
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior, 68*(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Gordillo, M. D. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2858>
- Gorgievski, M. J. y Hobfoll, S. E. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. En J. R. B. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care* (pp. 7-22). Nova Science Publishers.
- Grástén, A. y Kokkonen, M. (2020). Physical education teachers' perceived sexual and physical violence and work-related stress. *Journal of School Violence, 20*(1), 62-75. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1833736>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Encuentro Grupo Editor.
- Greene, G. (1963). *A burnt-out case*. Penguin Books.
- Green-Reese, S., Johnson, D. J. y Campbell, W. A. (1991). Teacher job satisfaction and teacher job stress: School size, age and teaching experience. *Education, 112*(2), 247-252.
- Greenglass, E. R. (1991). Burnout and gender: Theoretical and organizational implications. *Canadian Psychology, 32*(4), 562-574.
- Groossens, L., Vercryusse, S., Gardon, G., Haerans, L., Witvrouw, E. y De Clerq, D. (2015). Musculoskeletal injuries in physical education versus non-physical education teachers: a prospective study. *Journal of Sport Sciences, 34*(12), 1107-1115. <https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1091491>
- Guerrero, J. (2006). El estrés ocupacional: correlatos fisiológicos, psicológicos y sociales. *Revista Diálogos, 4*, 185-218.

- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “Burnout” en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de burnout en orientadores de institutos de enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Guerrero, E., Gómez del Amo, R., Moreno-Manso, J. M. y Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Clínica Contemporánea*, 9(e2), 1-12. <https://doi.org/10.5093/cc2018a2>
- Guest, G. (2012). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141-151. <https://doi.org/10.1177/1558689812461179>
- Guetterman, T. C. (2015). Descriptions of sampling practices within five approaches to qualitative research in education and the health sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), 1-23.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M y Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over six months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.08.005>
- Gupta, S. (2016). Stress in teaching profession. *International Journal of Scientific Research*, 4(11), 1-3.
- Gupta, V., Singh, S. y Bhattacharya, A. (2017). The relationships between leadership, work engagement and employee innovative performance: Empirical evidence from the Indian R&D context. *International Journal of Innovation Management*, 21(7), 1-30. <https://doi.org/10.1142/S1363919617500554>
- Gutiérrez, N. (2019). Análisis de las publicaciones sobre el síndrome de burnout en el profesorado español en los últimos años (2007-2017). *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 27-32.
- Gutiérrez, E., Martínez de Haro, V., Ramos, J. J. y Cid, L. (2018). Lesiones en Educación Física de Educación Secundaria: ¿Un problema? *Revista Internacional de Medicina*

- y *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(72), 709-722.
<http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.007>
- Gutiérrez, M. y Oña, A. (2005). *Metodología en las ciencias del deporte*. Síntesis.
- Gutiérrez, P., Morán, S. y Sanz, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_3.htm
- Ha, J. P., King, K. M. y Naeger, D. J. (2011). The impact of burnout on work outcomes among South Korean physical education teachers. *Journal of Sport Behavior*, 34(4), 343-357.
- Haaren-Mack, B. V., Schaefer, A., Pels, F. y Kleinert, J. (2020). Stress in physical education teachers: A systematic review of sources, consequences, and moderators of stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 279-297.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tathan, R. L. y Black, W. C. (2009). *Análisis multivariante*. Pearson.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. y Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 78-91.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.003>
- Halbesleben, J. R. y Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work and Stress*, 22(3), 242-256. <https://doi.org/10.1080/02678370802383962>
- Halbesleben, J. R. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research*, (pp. 102-117). Psychology Press.

- Hallberg, U. E., Johansson, G. y Schaufeli, W. B. (2007). Type A behavior and work situation: Associations with burnout and work engagement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(2), 135-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00584.x>
- Harris, J. D., Quatman, C. E., Manring, M. M. Siston, R. A. y Flanigan, D. C. (2014). How to write a systematic review. *American Journal of Sport Medicine*, 42(11), 2761-2768. <https://doi.org/10.1097/BLO.0b013e31802c9098>
- Harvatopoulos, Y., Livan, Y. F. y Samin, P. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para no especialistas*. Deusto.
- Hätinen, M., Kinnunen, U., Pekkonen, M. y Aro, A. (2004). Burnout patterns in rehabilitation: Short-term changes in job conditions, personal resources, and health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(3), 220-237. <https://doi.org/10.1037/2F1076-8998.9.3.220>
- Hembling, D. W. y Gilliland, B. (1981). Is there an identifiable stress cycle in the school year? *Alberta Journal of Educational Research*, 27(4), 324-330.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D. y Casado, O. (2019). La encrucijada de la educación física actual: ¿Calidad y/o cantidad? Ejemplo de aumento de horas lectivas a través de un proyecto deportivo de centro. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 60-74. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2402>
- Hernández, A., Espejo, B., González-Romá, V. y Gómez, J. (2001). Escalas de respuesta tipo Likert: ¿Es relevante la alternativa “indiferente”? *Metodología de Encuestas*, 3(2), 135-150.
- Hernández, X. (2018). *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46770/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernando, A. (2015). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de educación física en centros públicos de educación secundaria con*

- sección bilingüe en inglés de castilla y león* [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. <http://hdl.handle.net/10259/3980>
- Hetland, H., Hetland, J., Schou Andreassen, C., Pallesen, S. y Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, 16(5), 507-523. <https://doi.org/10.1108/13620431111168903>
- Herrador, J. A. (2006). *Satisfacción del profesorado de educación física respecto a la seguridad y conservación de las instalaciones y equipamientos deportivos de los centros educativos de la provincia de Cádiz* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10953/346>
- Hewson, C. (2015). Ethics issues in digital methods research. En H. Snee, C. Hine, Y. Morey, S. Roberts y H. Watson (Eds.), *Digital methods for social science: An interdisciplinary guide to research innovation* (pp. 206-221). McMillan.
- Hiebert, B. y Farber, I. (1984). Teacher stress: A literature survey with a few surprises. *Canadian Journal of Education*, 9(1), 14-27. <https://doi.org/10.2307/1494447>
- Høigaard, R., Giske, R. y Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hortigüela, D. (2014). *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de educación física* [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. <http://hdl.handle.net/10612/10263>
- Howard, S. y Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Hurtado de Mendoza, C. (2013). *Percepción de riesgos psicosociales, estrés, ansiedad, variables de salud y conciliación de la vida laboral-familiar en trabajadores y trabajadoras* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/23439/>
- Ibaibarriaga, A. y Tejero, C. M. (2020). ¿Qué opina el profesorado cuando recibe formación en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social? Un estudio basado en grupo de discusión. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 115-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68440>
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T. y Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(21), 1789-1805. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x>
- Informe Cisneros IX (2006). *Libro blanco: Los riesgos psicosociales en el profesorado de la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid*. ANPE.
- Informe el Defensor del Profesor (2019). *Memoria estatal del defensor del profesor*. ANPE.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) (2002). *La carga mental del trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 3(8), 496-502.
- Izcarra, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Iznaola, M. B. y Gabriel, J. (2008). La satisfacción del profesor de educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 27(2), 27-35.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- John, W. S. y Johnson, P. (2000). The pros and cons of data analysis software for qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 32(4), 393-397. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2000.00393.x>

- Johnson, J. y Hall, E. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Jornet, J. M., González, J. G. y Sánchez, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.
- Juárez, A. (2015). Engagement laboral, una concepción científica: entrevista con Wilmar Schaufeli. *Liberabit*, 21(2), 187-194.
- Julián, J. A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/10662/449>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kamhalová, I., Halama, P. y Gurnáková, J. (2013). Affect regulation and decision making in health-care professionals: typology approach. *Studia Psychologica*, 55(1), 19-31.
- Karacan-Dogan, P., Akyel, Y. y Dogan, I. (2018). Examination of the relationship between job satisfaction and job stress of physical education teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 1-10.
- Karanika-Murray, M., Duncan, N., Pontes, H. M. y Griffiths, M. D. (2015). Organizational identification, work engagement, and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 30(8), 1019-1033. <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2013-0359>
- Kasser, T. (2009). Psychological need satisfaction, personal well-being and ecological sustainability. *Ecopsychology*, 1(4), 175-180. <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2013-0359>
- Killinger, B. (1993). *La adicción al trabajo: una dependencia "respetable": guía para la familia*. Paidós.

- Kinnunen, U. (1988). Origins of teacher stress at different points of the autumn term. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(4), 153-162. <https://doi.org/10.1080/0031383880320401>
- Kinnunen, U. y Leskinen, E. (1989). Teacher stress during a school year: Covariance and mean structure analyses. *Journal of Occupational Psychology*, 62(2), 111-122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1989.tb00482.x>
- Kivimäki, M. y Kawachi, I. (2015). Work stress as a risk factor for cardiovascular disease. *Current Cardiology Reports*, 17(9), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11886-015-0630-8>
- Klassen, R. M. y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., Perry, N. E. y Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Koo, T. K. y Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G. y Stråhlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129. <https://doi.org/10.1177/1356336X11402266>
- Koustelios, A., Karabatzaki, D. y Kousteliou, I. (2004a). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.3.883-886>
- Koustelios, A., Theodorakis, N. y Goulmaris, D. (2004b). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The International*

-
- Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.
<https://doi.org/10.1108/09513540410522216>
- Koustelios, A. y Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1356336x05052896>
- Koustelios, A., Zournatzi, E. y Karabatzaki, D. (2012). Burnout and autonomy among physical education teachers in Greece. *International Journal of Physical Education*, 2, 36-40.
- Korunka, C., Kubicek, B., Schaufeli, W. B. y Hoonaker, P. (2009). Work engagement and burnout: Testing the robustness of the job demands-resources model. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/17439760902879976>
- Kovac, M., Leskosek, B., Hadzic, V. y Jurak, G. (2013a). Occupational health problems among Slovenian physical education teachers. *Kinesiology*, 45(1), 92-100. <https://doi.org/10.1080/10803548.2013.11076968>
- Kovač, M., Leskošek, B., Hadžić, V. y Jurak, G. (2013b). Injuries among Slovenian physical education teachers: A cross-sectional study. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 19(1), 87-95. <https://doi.org/10.1080/10803548.2013.11076968>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V. y Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek physical education teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 5-14. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i34.827>
- Kumar, S. (2011). Burnout and psychiatrists: What do we know and where to from here? *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(4), 295-301. <https://doi.org/10.1017/S204579601100059X>
- Kumari, S. (2016). Study of occupational stress between male and female physical education teachers of government senior secondary schools of Bihar. *International Journal of Physical Education, Sport and Health*, 3(5), 345-347.

- Küster, I. y Vila, N. (2012). El docente universitario: orientación al mercado y su nivel de burnout-engagement. *3C Empresa*, 1(8), 1-23.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). A model of teachers stress. *Educational Studies*, 4, 1-6. <https://doi.org/10.1080/0305569780040101>
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96. <https://doi.org/10.1080/0013188790210202>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Octaedro.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44(2), 90-104. <https://doi.org/10.1080/00461520902832350>
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40(3), 521-532. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.009>
- Latiesa, M. (2003). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García-Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 409-443). Alianza.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Latorre, P. A, Herrador, J. A., Mora, J. y Zagalaz, M. L. (2004). Análisis ergonómico y psicosocial del puesto de trabajo del docente de educación física. *Apunts. Medicina de l' Esport*, 39(145), 5-16. [https://doi.org/10.1016/s1886-6581\(04\)76084-3](https://doi.org/10.1016/s1886-6581(04)76084-3)
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). ¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia? *REIFOP*, 12(1), 77-83.

- Lau, P. S., Yuen, M. T. y Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1-3), 491-516. https://doi.org/10.1007/1-4020-3602-7_17
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- LeCompte, M. D. y Preissle, J. (1994). Qualitative Research: What It is, What It isn't, And How It's done. En B. Thompson (Ed.), *Advances in social sciences methodology* (pp. 141-163). Emerald Group Publishing.
- Lee, C., Ashford, S. J. y Jamieson, L. F. (1993). The effects of Type A behavior dimensions and optimism on coping strategy, health, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 143-157.
- Lee, A. (2004). Occupational stress and burnout among Korean secondary physical education teachers: Testing the job demands-control-support model. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 65(3-A), 875.
- Lee, R. M. y Esterhuizen, L. (2000). Computer software and qualitative analysis: Trends, issues and resources. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(3), 231-243. <https://doi.org/10.1080/13645570050083715>
- Lee, Y. H. (2017). Emotional labor, teacher burnout and turnover intention high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Lee, Y. H., Kwon, H. H. y Richards, K. A. R. (2019). Emotional intelligence, unpleasant emotions, emotional exhaustion, and job satisfaction in physical education teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 262-270. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0177>
- Leech, N. y Onwuegbuzie, A. . (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

- Leiter, M. P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6, 107-115. <https://doi.org/10.1080/02678379208260345>
- Leiter, M. P. y Bakker, A. B. (2010). Work engagement: introduction. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research* (pp. 1-9). Psychology Press.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 199-215. <https://doi.org/10.1080/10615809608249402>
- Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés: estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales*. Instituto de Trabajo, Salud y Organizaciones.
- Lemoyne, J., Laurencelle, L., Lirette, M. y Trudeau, F. (2007). Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. *Applied Ergonomics*, 38(5), 625-634. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2006.06.004>
- León, J. M. y Avargues, M. L. (2007). Evaluación del estrés socio-laboral en el profesorado de la Universidad de Sevilla. *Revista Mapfre Medicina*, 18(4), 1-18.
- León, O. G. y Montero I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ª ed.). McGraw Hill.
- León, J. M., Cantero, F. J. y León, J. M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526.
- León, J. M., León, J. M. y Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: El papel del género. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 11-25.
- Leung, D. Y. y Lee, W. W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 19(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
- Leung, K., Ip, O. K. y Leung, K. K. (2010). Social cynicism and job satisfaction: A longitudinal analysis. *Applied Psychology*, 59(2), 318-338. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00392.x>

- Ley orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE) (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio). Boletín Oficial del Estado, nº 159, 1985, 4 julio.
- Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre). Boletín Oficial del Estado, nº 238, 1990, 4 octubre.
- Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 mayo.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 340, 2020, 30 diciembre.
- Ley orgánica de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD) (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 294, 2018, 6 diciembre.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lisbona, A., Morales, J. F. y Palací, F. J. (2009). The engagement as a result of the organizational socialization. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 89-100.
- Liu, S. y Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Lleixá, T., González, C., Monguillot, M., Daza, C. y Braz, M. (2015). Indicadores de calidad para los centros escolares promotores de la actividad física y deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 120, 27-35.
- Llorens, S., García-Renero, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Llorent, V. J. y Ruiz-Calzado, I. (2016). El burnout y las variables socio-demográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en

- Córdoba (España). *Ciência y Saúde Coletiva*, 21, 3287-3295. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.00732015>
- Llull, D. S. (2013). Estrategias de afrontamiento del burnout en centros de secundaria. *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia*, 24, 75-93.
- Locke, E. A. y Whiting, R. J. (1974). Sources of satisfaction and dissatisfaction among solid waste management employees. *Journal of Applied Psychology*, 59(2), 145-156. <https://doi.org/10.1037/h0036531>
- Lodahl, T. M. y Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33. <https://doi.org/10.1037/h0021692>
- Longo, Y., Alcaraz-Ibáñez, M. y Sicilia, A. (2018). Evidence supporting need satisfaction and frustration as two distinguishable constructs. *Psicothema*, 30(1), 74-81. <http://doi.org/10.7334/psicothema2016.367>
- López, E. (2015). *Ambiente de aprendizaje, motivación y disciplina en las clases de Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/50742>
- López-Estévez, R. (2015). Percepción del riesgo en el profesorado del área de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 33, 50-65.
- López, V. M., García, J. M., García, A., González, M., López, E., Monjas, R., Pérez, R. y Archilla, M. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio: Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 11-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i8.35066>
- López, M. y Mengual, S. (2015). An attack on inclusive education in secondary education. Limitations in initial teacher training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 9-17. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>
- López, X. M. O., Otero, A. G., Bolaño, C. C., Pol, E. V., Fernández, D. P. y Mariño, M. J. S. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.

- López, V., Pérez, D., Manrique, J. y Monjas, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- López, A., Ramírez, C., Esteve, R. y Anarte, M. (2002). El constructo de personalidad tipo C: Una contribución a su definición a partir de datos empíricos. *Psicología Conductual*, 10(2), 229-249.
- Lozano, L. M y De la Fuente, I. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-274). EOS.
- Lucena, M., Latorre, P. y Manjón, D. (2020). Estudio de las sentencias derivadas del ámbito civil o penal tras accidentes en la clase de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 802-809. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68886>
- Luciano, M. (2009). Commentary: Autonomy and relatedness reconsidered. Learning from the Inuit. *Culture and Psychology*, 15(4), 451-462. <https://doi.org/10.1177/1354067X09345603>
- Luk, A. L., Chan, B. P. S., Cheong, S. W. y Ko, S. K. K. (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research*, 95, 489-502. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9533-7>
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. y Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/1534484305285335>
- Luyt, R. (2012). A framework for mixing methods in quantitative, measurement development, validation, and revision: A case study. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 294-316. <https://doi.org/10.1177/1558689811427912>
- MacPherson, M. A. (1985). Burnout and the school principal. *The Canadian Administrator*, 24(8), 1-4.
- Mahoudi, A., Saghafi, E. y Abdolemaleki, H. (2018). The role of social capital in job burnout rate among physical education teachers of Mashhad. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 15(1), 37-50. <https://doi.org/10.1504/IJLIC.2018.088348>

- Mäkelä, K. (2014). *PE teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession* [Tesis doctoral, Universidad de Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5767-4>
- Mäkelä, K. y Hirvensalo, M. (2015). Work ability of Finnish physical education teachers. *The Physical Educator*, 72, 384-398. <https://doi.org/10.18666/tpe-2015-v72-i5-6186>
- Maljak, K., Shen, B., McCaughtry, N., Garn, A., Martin, J., Kulik, N., Fahlman, M. y Whalen, L. (2013). Physical education teachers' self-efficacy and burnout. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, A49-A50.
- Manassero, M. A., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Fornés, J., Fernández, M. y Queimadelos, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Ediciones UIB.
- Manzano, G. (1998). *Estrés en personal de enfermería* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto.
- Manzano, G. (2002). Bienestar subjetivo de los cuidadores formales de Alzheimer: relaciones con el burnout engagement y estrategias de afrontamiento. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 225-244.
- Manzano, G. y Ayala, J. C. (2013). Nuevas perspectivas: hacia una integración del concepto de burnout y sus modelos explicativos. *Anales de Psicología*, 29(3), 800-809. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145241>
- Marenco, A. D. y Ávila, J. H. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 7-18. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.dasa>
- Margarita, J. y Vinaccia, S. (2007). Burnout: "Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.
- Marí, R., Rosa, M. B. y Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 113-133. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>

- Markham, A. (2012). Fabrication as ethical practice information. *Communication and Society*, 15(3), 334-353. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2011.641993>
- Martín, F. y Pérez, J. (1997). *Factores Psicosociales: Metodología de Evaluación. NTP443*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- Martín, J. Romero, M. R. y Chivite, M. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.
- Martín, M. P. (2006). Dolencias profesionales del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(23), 155-164.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, A., Reyes del Paso, G. A., García, A. y González, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Martínez de Haro, V., Álvarez, M. J., Cid, L. y Sanz, I. (2015). Aspectos de salud en educación física en la Comunidad de Madrid (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 151-165.
- Martínez de Quel, O., Sánchez, A., Zamorano, C. y Ayán, C. (2019). Epidemiología lesional en actividades escolares y extraescolares en la Comunidad de Madrid (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(73), 151-166. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2019.73.011>
- Martínez, M., Moreno, B. y Ferrer, R. (2009). Calidad de vida del profesorado universitario: El desgaste profesional. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 131-169. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927346
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 112, 42-80. <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso*, 26, 9-22.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.

- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5(10), 167-177.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory-educators survey manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research. *Handbook of Stress Medicine and Health*, 2, 155-172. <https://doi.org/10.1201/9781420039702.ch8>
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. <https://doi.org/10.1037/2F0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Massot-Lanfón, M. I., Dorio, I. y Sabriego-Puig, M. (2004). Estrategia de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Matos, P. S., Neushotz, L. A., Griffin, M. T. Q. y Fitzpatrick, J. J. (2010). An exploratory study of resilience and job satisfaction among psychiatric nurses working in

- inpatient units. *International Journal of Mental Health Nursing*, 19(5), 307-312.
<https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2010.00690.x>
- Matud, M. P., García, M. A. y Matud, M. J. (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 63-76.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mayorga, A. (2014). *Atlas.ti 7 en español*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- McEwen, B. S. (2004). Protection and damage from acute and chronic stress: allostasis and allostatic overload and relevance of the pathophysiology of psychiatric disorders. *Annals of New York Academy of Sciences*, 1032(1), 1-7.
<https://doi.org/10.1196/annals.1314.001>
- McLennan, N. y Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos*. Unesco.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- McNall, L. A., Nicklin, J. M. y Masuda, A. D. (2010). A meta-analytic review of the consequences associated with work–family enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 381-396. <https://doi.org/10.1007/s10869-009-9141-1>
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-82.
<https://doi.org/10.1080/1061580021000057040>
- Medina, J. (1996). Proceso de entrenamiento de los codificadores para el estudio de los diarios del profesorado de educación física. *Motricidad*, 2, 113-127.
- Melamed, S., Kushnir, T. y Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, 18(2), 53-60.
<https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172>

- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A. y Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de educación física en Educación Primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 15-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34822>
- Méndez, D. Pérez-Pueyo, A., Méndez, A., Fernández-Río, J. y Prieto, J. A. (2017). Análisis del desarrollo curricular de la educación física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 82-87. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.42577>
- Méndez, A. (2020). Un modelo de autoconstrucción de material: Protocolo de actuación docente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 68, 7-12.
- Mendoza, D., Fraile, J., Díaz, M., Fuentes, J. P. y Clemente, V. J. (2020). Differences in the autonomic nervous system stress status of urban and rural school teachers. *Physiology and Behavior*, 222, 112925. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2020.112925>
- Menéndez, C. y Moreno, F. X. (2006). *Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Graó.
- Menezes de Lucena, V., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F. y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo burnout-engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta Moebio*, 27, 248-255.
- Mérida, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 371-389.
- Mérida, S. y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡La inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>

- Mérida, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156-1171. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101156>
- Merín, J., Cano, A. y Miguel, J. J. (1995). El estrés laboral: Bases teóricas y marco de intervención. *Ansiedad y Estrés*, 1(2), 113-130.
- Miguel, J. J. y Cano, A. (2002). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA): Manual* (5ª ed.). TEA.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). SAGE.
- Miller, S. y Fredericks, M. (2006). Mixed methods and evaluation research: Trends and issues. *Qualitative Health Research*, 16, 567-579. <https://doi.org/10.1177/1049732305285691>
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J. y Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045. <https://doi.org/10.1177/0146167209337036>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje: Informe Español*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2016). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016: Informe Español*. Secretaria General Técnica.
- Miñana, V. y Monfort, M. (2020). Justificación del valor educativo de la educación física y el docente. ¿Qué profesional del deporte deber impartir la materia de educación física? ¿El maestro/a y profesor/a de educación física o el monitor/a deportivo/a? *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 852-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74722>
- Mohammadi, A. y Youzbashi, A. (2012). Investigation Relationship of schools organization climate with job stress among physical education teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 138-140. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.627>

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y PRISMA Group. (2014). Ítems de referencia para publicar revisiones sistemáticas y metaanálisis: La declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181. <https://doi.org/10.14306/renhyd.18.3.114>
- Molina, P., Valenciano-Valcárcel, J. y Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la educación física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *NURE Investigación*, 29, 1-4.
- Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28333/>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Morán, C. (2005). *Estrés, burnout y mobbing: Recursos y estrategias de afrontamiento*. Amarú.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C. y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-192.
- Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/15425>
- Moreno, E. (2008). *Manual de uso de SPSS*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M. y Ferrer, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: Un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- Moreno-Jiménez, B. y Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000a). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000b). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.), *Empleo, estrés y salud* (pp. 59-83). Pirámide.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M. y Rodríguez, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: Las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24(1), 79-86.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, A., Garrosa, E. y Morante, M. E. (2005). Breve historia del burnout a través de sus instrumentos de evaluación. En M. Martínez (Ed.), *Quemarse en el trabajo (burnout). 11 perspectivas del burnout* (pp. 161-182). Egado.
- Moriana, J. A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 567-621.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2005). El síndrome de burnout como predictor de bajas laborales de tipo psiquiátrico. *Clínica y Salud. Revista de Fisiología Clínica y Salud*, 16(2), 161-172.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

- Morris, M. G. y Venkatesh, V. (2010). Job characteristics and job satisfaction: understanding the role of enterprise resource planning system implementation. *Mis Quarterly*, 34(1), 143-162. <https://doi.org/10.2307/20721418>
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. y Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages*. Academic Press.
- Moya, L. y Salvador, A. (2001). Empleo de estresores psicológicos de laboratorio en el estudio de la respuesta psicofisiológica al estrés. *Anales de Psicología*, 17(1), 69-81.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias sociales y humanas*. Síntesis.
- Muhr, T. (1997). *Atlas.ti short user's manual*. Scientific Software Development.
- Muñoz, J. y Sahagún, M. A. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo y A. Perinat (Eds.), *Investigar en psicología de la educación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp. 299-363). Amentia.
- Muñoz, J. y Sahagún, M. A. (2017). *Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7. Manual de uso*. Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
- Murillo, F. J. y Martínez, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56>
- Myers, D. G. (2005). *Psicología*. Médica Panamericana.
- Navarro, D. (2018). La inteligencia de moverse: La neuropsicología en la educación física. En J. A. Collado-Martínez (Eds.), *Neurociencia, deporte y educación* (pp. 289-236). Wanceulen.
- Navarro, D., Collado, J. A. y Pellicer, I. (2020). *Modelos pedagógicos en educación física*. Autoedición.

- Navarro, P. y Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Síntesis.
- Navas, M. J. (coord.) (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Noble, H. y Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Nogareda, S. (1994). *Fisiología del estrés, n° 355. Nota técnica de prevención*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Olivares, V. y Gil, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Ciencia y Trabajo*, 11(33), 160-167.
- Olivares, V. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 19(58), 59-63. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000100059>
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/5829>
- Ontiveros, L. G. y Hernández, S. M. (2019). El estrés laboral en trabajadores a nivel primaria. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(17), 93-101.
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A Prolegomenon. *Quality and Quantity*, 37(4), 393-409. <https://doi.org/10.1023/A:1027379223537>
- Onwuegbuzie, A. J. y Leech, N. (2005). On becoming a pragmatic research: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387. <https://doi.org/10.1080/13645570500402447>
- Oppermann, M. (2000). Triangulation a methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1522-1970\(200003/04\)2:2%3C141::AID-JTR217/3E3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1522-1970(200003/04)2:2%3C141::AID-JTR217/3E3.0.CO;2-U)
- Oramas, A., Almirall, P. y Fernández, I. (2007). Estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-87.

- Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria* [Tesis doctoral, Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores La Habana]. <http://tesis.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=287>
- Orden 2453/2018, de 25 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, que regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid.
- Orden, V. J. (2015). *Educación física especial en la Comunidad de Madrid, situación actual y propuesta de mejora* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Vjorden>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Centro Internacional de Formación de la OIT.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1948). *Preámbulo de la constitución de la Organización Mundial de la Salud* [Documento en línea]. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad* [Documento en línea]. <https://icd.who.int/es>
- Orozco, M. (2010). Motivación profesional en docentes de educación física de América central. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 20, 50-65.
- Ortiz, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar. La ansiedad de los profesores*. Amaru ediciones.
- Osorio, J. E. y Cárdenas-Niño, L. (2017). Estrés laboral: Estudio de revisión. *Revista Diversitas y Perspectivas en Psicología*, 13(1), 81-90. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.07>
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y. y Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research with in mixed method research designs: A methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48, 369-383. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.10.005>

- Otero-López, J. M. (2011). *Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Ediciones Díaz de Santos.
- Otero-López, J. M., Villardefrancos, E., Castro, C. y Santiago, M. J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 95-106. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i2.182>
- Otero, F. M. y Vázquez, F. J. (2019). La evaluación educativa en el currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los currículos autonómicos en educación física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 47-58.
- Otero, F. M., Vázquez, F. J. y González, J. A. (2020). Análisis de la evaluación en los currículos de Educación Física en Secundaria. *Educación XXI*, 23(2), 259-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25662>
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., Cua, G. y Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual, classroom and organizational-level influences. *Behavior Therapy*, 49(4), 494-508. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Oviedo, H. y Campos-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pacheco, J. H. (2008, octubre). Estrés laboral del profesorado de educación física del sistema municipal de educación en la comuna de concepción, octava región chile. I Encuentro, Deporte en América Latina: Actualidad y Perspectivas, Curitiba-Paraná.
- Padilla, A. C., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella-García, C. B., Caballero, A., Vives, N., Mora, C. S., Márquez, G., Prieto, Y., Sandoval, N., Cotes, Z. y Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 50-65.
- Pagès, E. y Reñé, A. (2015). *Cómo ser docente y no morir en el intento: Técnicas de concentración y relajación en el aula* (3ª ed.). Graó.
- Paleksic, V., Ubovic, R. y Popovic, M. (2015). Personal characteristics and burnout syndrome among teachers of primary and secondary schools. *Scripta Medica*, 46(2), 118-124. <https://doi.org/10.18575/msrs.sm.e.15.04>

- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. y Golini, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721. <https://doi.org/10.9734/JSRR/2014/8981>
- Papastylianou, A., Kaila, M. y Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Papasotiriou, E., Sidiropoulos, G., Ntanos, S., Chalikias, M. y Skordoulis, M. (2018). The relationship between professional burnout and satisfaction: A case study for physical education teachers in a Greek urban area. *Serbian Journal of Management*, 13(2), 353-363. <https://doi.org/10.5937/sjm13-15801>
- Pardo, A. y San Martín, R. (2006). *Análisis de datos en Psicología II*. Pirámide.
- Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud I*. Síntesis.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II*. Síntesis.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2012). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud III*. Síntesis.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. y Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Unesco.
- Parra, J. (2015). *Actividades prácticas, creativas y útiles para las clases de educación física*. Pila Teleña.
- Pasca, R. y Wagner, S. (2012). Occupational stress, mental health and satisfaction in the canadian multicultural workplace. *Social Indicators Research*, 109(3), 377-393. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9907-5>

- Pascual, C., Monfort, M. y González, E. (2008). El pensamiento de los profesores de educación física sobre los factores que inciden en el síndrome de burnout. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 84-102.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Patrick, B. C., Hisley, J. y Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236. <https://doi.org/10.1080/00220970009600093>
- Paul, J. (1996). Between method triangulation in organizational diagnosis. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 135-153.
- Paula, I. (2016). Estudios de casos sobre el estrés laboral en los profesionales de la educación especial. *Mapfre Medicina*, 16(1), 40-51.
- Pearson, L. C. y Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
- Peiró, J. M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Eudema.
- Peiró, J. M. y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Eudema.
- Peiró, J. M. y Ramos, J. (2012). Contrato psicológico y prácticas de recursos humanos en el sector de la educación. Una comparación entre empleados públicos y privados en cinco países europeos. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 3, 8-29.
- Pelletier, L., Séguin, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pellicer, O., Salvador, A. y Benet, I. A. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 317-322.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo

- (engagement). *Revista de Educación*, 359(3), 605-621. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, J. (2017). *Trata el estrés con PNL*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Fernández-Río, J., Gutiérrez, C. y Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 345-353. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80283>
- Pérez, V., Fuentes, J. y Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y del deporte. *Movimiento*, 4(17), 11-42.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Peters, V. y Wester, F. (2007). How qualitative data analysis software may support the qualitative analysis process. *Quality and Quantity*, 41(5), 635-659. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9016-8>
- Piedra, J. (2010). *El profesorado de educación física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/15700>
- Pierce, M. y Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00920.x>

- Pihl, E., Matsin, T. y Jurimae, T. (2002). Physical activity, musculoskeletal disorders and cardiovascular risk factors in male physical education teachers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42(4), 466-471.
- Pil-Ha, J., Hums, M. A. y Greenwell, T. C. (2011). Dual role of physical education teacher-athletic directors in Korean secondary schools. *Physical Educator*, 68(4), 221-233.
- Pinel, C., del Carmen Pérez, M. y Carrión, J. J. (2019). Investigación sobre el "burnout" en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 115-131.
- Pines, A. M. y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Pines, A. M. y Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23(6), 499-507. <https://doi.org/10.1093/sw/23.6.499>
- Pines, A. M. y Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 625-635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.009>
- Pinto, E. (2018). A comparative study of occupational stress between subjects teachers and physical education teachers of Goa. *International Journal of Yogic, Human Movement and Sport Science*, 3(2), 544-547.
- Pinto, D. y Gaspar, E. J. (2016). Síndrome de estrés laboral crónico por el trabajo (burnout) en los profesionales de la educación física brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 253-260.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pizarro, J. P., Raya, J. J., Castellanos, S. y Ordóñez, N. (2014). La personalidad eficaz como factor protector frente al burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 143-158.
- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C. y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- Poland, B. D. (1995). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 290-310. <https://doi.org/10.1177/107780049500100302>

- Prajapati, V., Rajora, A. y Srivastava, G. (2019). A study of personality factor and job stress in high and low burnout groups of female physical education teachers. *International Journal of Physical Education, Health and Social Science*, 1(1), 1-5.
- Prendas, J. L., Wilberth, C. y Araya, G. (2007). Identificación y comparación de síntomas de desgaste físico y mental en árbitros, entrenadores y educadores físicos. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5(1), 55-69.
- Prieto, M. y Bermejo, L. B. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.
- Prilleltensky, I., Neff, M. y Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Purvanova, R. K. y Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Quevedo, M. P., Delgado, C., Fuentes, J. M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez, J. F. y Yela, J. R. (1997). Relación entre despersonalización (burnout), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, 20(63-64), 87-107. <https://doi.org/10.1174/02109399960256784>
- Quinceno, J. M. y Alpi, V. S. (2007). Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 117-125.
- Quintanal, J. y García, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. CCS.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (2001). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Herder.
- Rabasa, B., Figueiredo, H., Gil-Monte, P. y Llorca, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-119. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13076>

- Raigosa, D. y Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 86-92.
- Ramírez, C. y Bonilla, M. (2003). La disputa cualitativo-cuantitativo en ciencias sociales: Un falso dilema. *Psicología Iberoamericana*, 11(1), 11-19.
- Ramos, F. y Buendía, J. (2001). El síndrome de burnout: concepto, evaluación y tratamiento. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.), *Empleo, estrés y salud* (pp. 33-57). Madrid.
- Raposo, F. Z., Caldeira, P., Batalau, R., Araújo, D. y Silva, M. N. (2020). Self-determination theory and nonlinear pedagogy: An approach to exercise professionals' strategies on autonomous motivation. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37(37), 680-686. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74355>
- Real Academia Española (RAE) (2019). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.), [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.
- Reglamento de la Unión Europea 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE.

- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. y Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Resende, H., Oliveira, G., Both, J. y Viera, J. (2009). Life Quality in the work of and syndrome burnout in teachers of physical education of the state of Rio do Sol, Brazil. *Revista Brasileira de Actividade Física e Saúde*, 2(14), 115-122. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.14n2p115-122>
- Resolución de 15 de abril de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se modifica la Resolución de 1 de marzo de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades en el citado cuerpo.
- Resolución de 6 de marzo de 2018, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de los citados Cuerpos.
- Reynoso, C. y Cíofalo, M. E. (2015). Socialization and engagement. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 10(1), 778-835.
- Reyes, L. V., Ibarra, D., Torres, M. R y Razo, R. S. (2012). El estrés como un factor de riesgo en la salud: Análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 3-14.
- Reyes, F. A. (2015). *Síndrome de quemarse por el trabajo, índice de masa corporal y otros factores asociados a los profesores de educación física de las instituciones educativas de Ibagué* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1849>
- Reyes, F. A., Palomino, C. y Aponte, N. W. (2019). Síndrome de quemarse por el trabajo, índice de masa corporal y otros factores asociados a la labor de los profesores de educación física colombianos. *Biomédica*, 39(3), 537-546.

- Riart, J. y Martorell, A. (2010). *El estrés laboral de los docentes*. ISEP.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., Levesque-Bristol, C. y Blankenship, B. T. (2014). Understanding differences in role stressors, resilience, and burnout in teacher/coaches and non-coaching teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 383-402. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0159>
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J. y Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Richards, K. A. R., Lux-Gaudreault, K. y Mays-Woods, A. (2017). Understanding physical educators' perceptions of mattering: Validation of perceived mattering questionnaire-physical education. *European Physical Education Review*, 23(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/1356336X16637320>
- Richards, K. A. R., Washburn, N. S. y Hemphill, M. A. (2019). Exploring the influence of perceived mattering, role stress, and emotional exhaustion on physical education teacher/coach job satisfaction. *European Physical Education Review*, 25(2), 389-408. <https://doi.org/10.1177/1356336X17741402>
- Robbins, S. y Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional* (15ª ed.). Pearson.
- Rodríguez, A. y Bakker, A. (2013). El engagement en el trabajo. En B. Moreno-Jiménez y E. Garrosa (Eds.), *Salud laboral, riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral* (pp. 437-452). Pirámide.
- Rodríguez, R. y Rivas, S. D. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): Diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57, 72-88.
- Rodríguez, G., Corrales, A., Gil, J. y García, E. (1995). El tratamiento de la información en investigación educativa: una propuesta informatizada en entorno al PC. *Pixel-Bit: revista de medios y educación*, 5-6, 42-53.
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S. y De la Vega-Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 383-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M^a. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18(7), 71-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12312>
- Rodríguez, A., Martínez, M., Moreno-Jiménez, B. y Gálvez, M. (2006). Predictores organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: Aplicación del modelo de demandas y recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(3), 333-345.
- Rodríguez, C. (2003, agosto). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. *El proceso de investigación en educación, algunos elementos clave* (pp. 1-22). Santo Domingo (República Dominicana), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 2(12), [Documento en línea]. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Rojas, A. J., Fernández, J. S. y Pérez., C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Síntesis.
- Rojas, M. (2011). *Perfil de actuación del profesional de la actividad física y del deporte y la satisfacción laboral del empleo* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/23874>
- Romero, M. (2008). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de ciencias de la salud* [Tesis doctoral, Universidad de A Coruña]. <http://hdl.handle.net/2183/1074>
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Ros, R. (2017). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 17, 45-60. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i17.2779>

- Rosique, A. (2011). *Prevención en educación física: ergonomía y factores humanos. Evaluación de los centros de educación primaria de la región de Murcia*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Roussos, A. J. (2011). Preparación de una revisión bibliográfica para su publicación cuando un solo artículo nos habla de muchos trabajos. *Fundación para la Investigación en Ciencias Sociales, 1*, 1-7.
- Rubio, R. P. (2008). *Estrés en profesores extremenos de infantil, primaria y secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://biblioteca.unex.es/tesis/9788477238706.pdf>
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación*. CIDEG.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rutkowska, K. y Zalech, M. (2015). Job satisfaction of a physical education teacher as seen by school community. *Physical Culture and Sport. Studies and Research, 68*(1), 34-42. <https://doi.org/10.1515/pcssr-2015-0026>
- Ryan, K., Gandha, T., Culbertson, M. y Carlson, C. (2014). Focus group evidence: Implications for design and analysis. *American Journal of Evaluation, 35*(3), 328-445. <https://doi.org/10.1177/1098214013508300>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319-338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Sáenz-López, P., Almagro-Torres, B. J. y Ibáñez, S. (2011). Describing problems experienced by spanish novice physical education teachers. *The Open Sports Sciences Journal, 4*, 1-9. <https://doi.org/10.2174/1875399X01104010001>
- Sáenz-López, P., Duque, V. H., Almagro-Torres, B. J. y Conde, C. (2020). Baloncesto y emociones: Una revisión sistemática. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 16*(1), 73-84.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>

- Salamanca, A. B. y Martín, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 1(26), 1-6.
- Salanova, M., Agut, S. y Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Cifre, E., Martínez, I. y Llorens, S. (2006). Metodología RED-WONT. En J. L. Melia (Ed.), *Perspectivas de intervención en riesgos psicosociales* (pp. 131-153). Foment del Treball Nacional.
- Salanova, M., Llorens, S., Acosta, H. y Torrente, P. (2013). Positive interventions in positive organizations. *Terapia Psicológica*, 31(1), 101-113.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M. y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73. <https://doi.org/10.1177/1046496402239577>
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E. y Schaufeli, W. B. (2005). ¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Salanova, M., Peiró, J. M. y Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control

- model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/13594320143000735>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B. y Llorens, S. (2011). Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 225-285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/09585190701763982>
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. y Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 117-134.
- Salazar, A. (2015). Salud, burnout y estrés en ámbitos laborales: Una revisión sistemática. *Psicología y Salud*, 25(2), 147-155. <https://doi.org/10.25009/pys.v25i2.1815>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (Second Edition). Sage.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78.
- Sánchez, F. (1998). *Psicología social*. McGraw-Hill.
- Sánchez, J. E. (2004). Responsabilidad civil del profesorado de educación física en España: Una visión realista y positiva. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 5, 25-26.
- Sánchez, M^a. C. y Revuelta, F. I. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza*, 23, 367-386.

- Sánchez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en enseñanza secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/31731>
- Sánchez, J. E. (2004). Responsabilidad civil del profesorado de educación física en España: Una visión realista y positiva. *Revista Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 5, 25-26.
- Sánchez, D., March, M. X. y Ballester, L. (2015). Malestar social y malestar docente: Una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional o burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245-257. <https://doi.org/10.14201/aula201521245257>
- Sánchez, D. (2014). *Motivación y desarrollo positivo del alumnado a través de la Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/10662/1259>
- Sánchez, D., Sánchez, P. A., Pulido, J. J., López, J. M. y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: Incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82.
- Sánchez, A. y Martínez, M. A. (2008). Análisis de la concordancia. En M. A. Martínez-González, A. Sánchez-Villegas y J. Faulin-Fajardo (Eds.), *Bioestadística amigable* (pp. 821-850). Díaz de Santos.
- Sánchez, D. (2010). *Estadística aplicada a la fisioterapia, las ciencias del deporte y la biomecánica*. CEU Ediciones.
- Sandi, C. y Calés, J. M. (2000). *Estrés: Consecuencias psicológicas, fisiológicas y clínicas*. Sanz y Torres.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B., Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (vol. 2) (pp. 3-52). McGraw-Hill.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sandmark, H., Wiktorin, C., Hogstedt, C., Klenell-Hatschek, E. K. y Vingard, E. (1999). Physical work load in physical education teachers. *Applied Ergonomics*, 30(5), 435-442. [https://doi.org/10.1016/S0003-6870\(98\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0003-6870(98)00048-9)

- Sandmark, H. (2000). Musculoskeletal dysfunction in physical education teachers. *Occupational and Environmental Medicine*, 57(10), 673-677. <https://doi.org/10.1136/oem.57.10.673>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES/ASCUN.
- Sanjuan, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Su2), 509-513.
- Santamaría, R. (2017). Programa de habilidades en lectura crítica español (CASPe). *NefroPlus*, 9(1), 100-101.
- Santavirta, N., Solovieva, S. y Theorell, T. Ö. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213-228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Santini, J. y Molina, V. (2005). A síndrome do agotamiento profesional em professores de educação física: Um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(3), 209-222. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300004>
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal.
- Sanz, A. I., Rodríguez, A. y Nielsen, K. (2015). The thin line between work and home: The spillover and crossover of daily conflicts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/joop.12075>
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Schäfer, A., Pels, F., Von Haaren-Mack, B. y Kleinert, J. (2019). Perceived stress and coping in physical education teachers in different career stages. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(4), 435-445. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00593-2>

- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2003). *UWES -Utrecht Work Engagement Scale-* [Manual de la Escala de Utrecht de Engagement, traducción al español de H. Valdez-Bonilla y C. Ron-Murguía, 2011]. Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B. y Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383-425). Wiley.
- Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2002). ¿Cómo evaluar los riesgos psicosociales en el trabajo? *Prevención, Trabajo y Salud*, 20(1), 4-9.
- Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2010). How to improve work engagement? En Simon L. Albrech (Ed.), *Handbook of employee engagement: perspectives, issues, research and practice* (pp. 399-415). Emerald Group.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. y Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57(2), 173-203. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x>
- Schaufeli, W. B. y Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. En G. Bauer y O. Hämmig

- (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer.
- Schoeberlein, D. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender: Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Gaia.
- Schueller, S. M. y Seligman, M. E. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253-263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J. y Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/10615800410001710861>
- Sebastiani, E. M. y Campus, J. (2019) (Coords.). *Gamificación en educación física. Reflexiones y propuestas para sorprender a tu alumnado*. Inde.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario Burnout de Maslach: Manual*. TEA.
- Seligman, M.E. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 2.
- Seligman, M. E. (1999). The president's address. *American Psychological*, 54, 559-562.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. En M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A. y Schaufeli, W. B. (2009). The construct validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10(4), 459-481. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9100-y>
- Serra, J. R. (2006). Estudio epidemiológico de los niveles de actividad física en los estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(83), 25-34.
- Serrano, M. A. (2005). *Adaptación psico-biológica al estrés social en una muestra de profesores: cambios hormonales, cardiovasculares y psicológicos* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/15415>
- Serrano, M. A., Moya, L. y Salvador, A. (2009). Estrés laboral y salud: Indicadores cardiovasculares y endocrinos. *Anales de Psicología*, 25(1), 150-159.

- Serrano, N. y Guil, R. (2014). Características socio-demográficas y síndrome de burnout en el profesorado de educación infantil de la bahía de Cádiz. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 326-340.
- Sheldon, K. M. y Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 25-38. <https://doi.org/10.1348/014466602165036>
- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482-497.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. y Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(12), 1270-1279. <https://doi.org/10.1177/01461672962212007>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/efi-2004-22201>
- Shirom, A. (2003). The effects of work stress on health. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 63-82). Wiley.
- Shirotriya, A. K. y Madialagan, S. (2013). Assessment of occupational stress among physical education teachers of Dakshina Kannada District. *International Journal of Health, Physical Education and Computer Science in Sports*, 11(1), 59-63.
- Shirotriya, A. K. y Quraishi, M. I. (2015). Reliability, validity and factorial structure of the occupational stress scale for physical education teachers. *Medicina Sportiva*, 11(3), 2609-2616.
- Shivendra, D. y Kumar, M. M. (2016). A study of job satisfaction and job stress among physical education teachers working in government, semi-government and private schools. *International Journal of Sports Sciences and Fitness*, 6, 89-100.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27.
- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.

- Singh, R., Sharma, R. K. y Kaur, J. (2009). A study of job satisfaction among physical education teachers working in government, private and public schools of Haryana. *Journal of Exercise Science and Physiotherapy*, 5(2), 106-110.
- Sinott, E. C., Afonso, M. D. R., Bicca, J. A. y Farias, G. O. (2014). Burnout syndrome: a study of physical education teachers. *MOVIMENTO*, 20(2), 519-539. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.43226>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/2F0022-0663.99.3.61>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Smith, N. M., Bybee, H. C. y Raish, M. H. (1988). Burnout and the library administrator: Carrier or cure. *Journal of Library Administration*, 9(2), 13-21. https://doi.org/10.1300/J111V09N02_03
- Smith, N. M. y Nelson, V. C. (1983). Burnout: A survey of academic reference librarians. *College and Research Libraries*, 44(3), 245-250.

- Smith, D. y Leng, G. W. (2003). Prevalence and sources of burnout in Singapore secondary school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 203-218. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.203>
- Soler, M. I. (2008). *La evaluación de los factores de riesgo psicosocial del trabajo en el sector hortofrutícola: el cuestionario FAPSIHOS* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/1740>
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518>
- Sonvella, M., Martínez, S. y Monjas, R. (2019). Comparación del grado de satisfacción del profesorado de educación física con la formación inicial y la inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 137-174. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.009>
- Spanoil, L. y Caputo, G. (1979). *Professional burnout: A personal survival kit*. Human Services Associates.
- Spittle, M., Kremer, P. y Sullivan, S. (2015). Burnout in secondary school physical education teaching. *Facta Universitatis-Series: Physical Education and Sport*, 13(1), 33-43.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stockus, A. y Adaskeviciene, E. (2013). Peculiarities of stressors experienced by physical education teachers at work. *Ugdymas and Kuno Kultur and Sportas*, 3(90), 62-69.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E. y Fernández-Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Strauus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Sujith, S., Manoj, T. I. y Ajith-Mohan, K. R. (2014). Burnout among physical education teachers working in upper primary and secondary schools of government and private in kerala. *International Journal of Physical Education Sports Management and Yogic Sciences*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.5958/j.2278-795X.4.1.001>

- Sylvester, B. D., Mack, D. E., Busseri, M. S., Wilson, P. y Beauchamp, M. R. (2012). Health-enhancing physical activity, psychological needs satisfaction and well-being: Is it how often, how long or how much effort that matters? *Mental Health and Physical Activity*, 5(2), 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2012.10.004>
- Swider, B. W. y Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>
- Tannehill, D., Romar, J. E., O'Sullivan, M., England, K. y Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B. y Schreurs, P. J. (2005). Are the causal relationships between dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress*, 19(3), 238-255. <https://doi.org/10.1080/02678370500270453>
- Tatar, M. y Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6)
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Tejero-Acevedo, R., Graña, J. L., Muñoz, M. J. y Peña, M. E. (2002). Consideraciones sobre el síndrome de "burnout" como una forma de estrés laboral. Jurisprudencia y legislación relacionadas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 2(1), 95-115.
- Tejero, C. M. (2006). *Burnout y dirección escolar. Análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables: perfil demográfico-profesional, estrés, satisfacción e indefensión* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Tejero, C. M., Castro, M. y Balsalobre, C. (2012). The importance of effect size: A statistical example using condition measurements. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity Sport*, 12(48), 715-727.

- Tejero, C. M. y Fernández, M. J. (2007). El síndrome de burnout en la dirección escolar: Concepto, sintomatología y antecedentes. *Bordón*, 59(4), 685-694.
- Tejero, C. M., Fernández, M. J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- Thomas, J. R. y Nelson J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo.
- Tiera, V. L., Ulbricht, L. y Ripka, W. L. (2011). A prevalência da síndrome de burnout nos profissionais de Educação Física. *Lecturas: Educación física y Deportes*, 16(163), 1-11.
- Tifner, S., Martín, P., de Nasetta, S. A. y de Bortoli, M. A. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium: Revista de Humanidades*, 12, 279-291. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Timms, C., Graham, D. y Cottrell, D. (2007). "I just want to teach": Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586. <https://doi.org/10.1108/09578230710778204>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional. Una mirada al síndrome de burnout*. Espacio.
- Topcic, M., Baum, M. y Kabst, R. (2016). Are high-performance work practices related to individually perceived stress? A job demands-resources perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(1), 45-66. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1043136>
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 231-258). La Muralla.
- Torres, A. y López, D. (2014). Criterios para publicar artículos de revisión sistemática. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 19(3), 393-399.
- Torres-Gómez de Cádiz, B., San Juan, A. M., Herce, C., Achucarro, C. y San Juan C. (1997). "Burnout" profesional, ¿un problema nuevo? Reflexiones sobre el

- concepto y su evaluación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(1), 23-50.
- Trainor, A. y Ahlgren, K. (2013). Exploring and developing reciprocity in research design. *International Journal Qualitative Studies in Education*, 26(8), 986-1003. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.724467>
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1994). Psychophysiological responses to teacher stress: A move toward more objective methodologies. *European Review of Applied Psychology*, 44(2), 137-146.
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente*. Paidós.
- Trinkuniene, L. y Kardeliene, L. (2013). Occupational difficulties at work of physical education teachers. *Ugdymas and Kuno Kultur and Sportas*, 1(88), 88-96.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos Metodológicos* (Vol. 37). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E. y Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58. <https://doi.org/10.1.1.453.9284&rep>
- Ullah, F., Abdul, S., Faisal, A., Musa, M. y Ali, S. (2017). Work related stress: its causes and impact on high school physical education teachers a case study of district Dera Ismail Khan KP Pakistan. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(5), 67-76.
- Unesco (2013). *Declaración de Berlín. Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos funcionarios encargados de la Educación Física y el deporte*. [Documento en línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114s.pdf>
- Unesco (2015). *Carta internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. [Documento en línea]. http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Usán, P., Salavera, C., Mejías, J. J. y Murrillo, V. (2018a). Orientación motivacional y percepción de promoción del bienestar en el profesorado de educación física hacia sus alumnos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 46-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.53561>
- Usán, P., Salavera, C., Merino, A. y Jarie, L. (2018b). Satisfacción de necesidades psicológicas y orientaciones de meta en profesorado de educación física hacia sus alumnos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 50-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54057>
- Valério, F. J., Amorim, C. y Moser, A. M. (2009). The burnout syndrome in physical education teacher. *Revista de Psicologia da IMED*, 1(1), 127-136. <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v1n1p127-136>
- Vallejo, R. y Mineira, F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 117-133.
- Vallejos, A. F., Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Ramón Areces.
- Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos* (Vol. 32). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vallés, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M. y Haerens, L. (2013). Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: A variable-centered and person-centered approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 305-320. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.3.305>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. y Haerens, L. (2014a). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of*

- Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. y Haerens, L. (2014b). Research o self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Van den Broeck, A., De Witte, H., Neyrinck, B., Lens, W. y Vansteenkiste, M. (2009). Teoría de la autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ámbito laboral. En D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (pp. 215-240). Fondo Editorial PUCP.
- Van der Doef, M., Maes, S., y Diekstra, R. (2000). An examination of the job demand-control-support model with various occupational strain indicators. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(2), 165-185. <https://doi.org/10.1080/10615800008248338>
- Van der Doef, M. y Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout (psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/1061580021000056500>
- Van Dick, R. y Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
<https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. y Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Vansteenkiste, M. y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vargas, J. A. (2012). Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. *Nova Scientia*, 5(9), 154-175.

- Varea, V., González-Calvo, G. y García-Monge, A. (2020). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Vidal, V. (2019). *El estrés laboral: análisis y prevención*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Vicente de Vera, M^a. I. (2017). *Evaluación del burnout y factores de resiliencia-engagement en docentes* [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra]. <https://hdl.handle.net/2454/29172>
- Vicente de Vera, M^a. I. y Gabari, M. I. (2019). Pedagogical leadership in high school: Contributions from the assessment of burnout-resilience in teachers. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3519>
- Viciano, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *European Journal of Human Movement*, 6, 107-122.
- Villar, J., Lucas, A. G., Gascó, J. y Salvador, P. (2012, mayo). Incidencia del síndrome burnout sobre el profesorado de la educación secundaria obligatoria. IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física, Pontevedra.
- Villardefrancos, E., Santiago, M. J., Castro, C., Aché, S. y Otero, J. M. (2015). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: Un análisis desde el optimismo. *European*

- Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(3), 91-101.
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v2i3.29>
- Viloria, H., Paredes, M. y Paredes, L. (2003). Burnout en profesores de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 2(12), 133-146.
- Vladuț, C. I. y Kállay, É. (2011). Psycho-emotional and organizational aspects of burnout in a sample of Romanian teachers. *Cognition, Brain, Behavior and Interdisciplinary Journal*, 15(3), 331-358.
- Warr, P. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4(4), 285-294.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, 8(2), 84-97.
- Washburn, N. S., Richards, K. A. R. y Sinelnikov, O. A. (2020). Investigating the relationships between perceived mattering, role stress, and psychological need satisfaction in physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 48-58. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0342>
- Whitman, D. S., Van Rooy, D. L. y Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63(1), 41-81. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2009.01162.x>
- Whipp, P. R., Tan, G. y Yeo, P. T. (2007). Experienced physical education teachers reaching their “use-by date” powerless and disrespected. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 487-499. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599448>
- Whipp, P. R. y Salin, K. (2018). Physical education teachers in Australia: Why do they stay? *Social Psychology of Education*, 21(4), 897-914. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9443-0>
- Wilson, P. M., Longley, K., Muon, S., Rodgers, W. M. y Murray, T. C. (2006). Examining the contributions of perceived psychological need satisfaction to well-being in exercise. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(3-4), 243-264. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2007.00008.x>

- Winnubst, J. A. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Taylor and Francis.
- Wong, P. (1996). *Stress, burnout and attrition of physical education teachers in Hong Kong secondary schools*. (Tesis doctoral. Universidad de Hong Kong, China).
- Wright, T. A. y Bonett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 491-499. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199709\)18:5<491::AID-JOB804>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5<491::AID-JOB804>3.0.CO;2-I)
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. y Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Xiong, Y., Sun, X. Y., Liu, X. Q., Wang, P. y Zheng, B. (2020). The influence of self-efficacy and work input on physical education teachers' creative teaching. *Frontiers in Psychology*, 10(2856), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02856>
- Yáñez, R., Arenas, M. y Ripoll, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit*, 16(2), 193-202.
- Yates, A. J. (2014). *Frustración y conflicto*. Ediciones JB.
- Youssef, C. M. y Luthans, F. (2012). Positive global leadership. *Journal of World Business*, 47(4), 539-547. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.01.007>
- Zamora, G. L. H., Castejón, E. O. y Fernández, I. I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 323-336.
- Zamora, G. L. H. y Castejón, E. O. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del "estar quemado" (burnout) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 121-136.
- Zapatero, J. A. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 237-250.

- Zapatero, J. A., González, M^a. D. y Campos, A. (2018). El modelo competencial en educación física: Contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), 17-30. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1035>
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.
- Zellars, K. L., Perrewé, P. L., Hochwarter, W. A. y Anderson, K. S. (2006). The interactive effects of positive affect and conscientiousness on strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 281-289, <https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.3.281>
- Zhang, T. y Chen, A. (2017). Developing a psychometric instrument to measure physical education teachers' job demands and resources. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(3), 142-153. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2017.1308948>
- Zijlstra, F., Avellis, G., Houtman I., Lindström, k., McAnney, D., Reischl, B. y Wynne, R. (2006). *Integrated report Stress Impact: On the impact of changing social structures on stress and quality of life, individual and social perspectives*. University of Surrey.
- Zorrilla, A. M. (2017). *Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con variables laborales y de contexto* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/65269>
- Zumalde, E. C. y Sánchez, A. V. (1999). Estrés y burnout docente: Influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA



ANEXOS TESIS DOCTORAL

ESTRÉS LABORAL, FRUSTRACIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS

BÁSICAS, *BURNOUT* Y *ENGAGEMENT* EN PROFESORADO DE

EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

DOCTORANDO

Javier Fraile García

DIRECTORES

Dr. Carlos M^a Tejero González

Dra. M^a Ángeles López Rodríguez

Madrid, 2021

ANEXOS

ANEXO I. ESCALAS Y CUESTIONARIOS AUTOADMINISTRADOS

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana
Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte



Estimados miembros del Equipo Directivo:

Desde la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid estamos llevando a cabo un estudio de tesis doctoral acerca del **estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement en profesorado de Educación Física** que desarrolla sus funciones en **centros educativos públicos** de la **Comunidad Autónoma de Madrid**. Por ello, les solicitamos, por favor y en la medida de sus posibilidades, su colaboración y ayuda en los siguientes términos.

Concretamente, se trata de facilitar el [acceso al profesorado de Educación Física de su centro](#) al siguiente [cuestionario en línea](#), salvaguardándose por supuesto el anonimato y la confidencialidad tanto de los encuestados como del centro colaborador.

<https://goo.gl/forms/iPli05vYMdIM74dy1>

Así mismo, nos comprometemos a informar a toda la comunidad interesada sobre los resultados y conclusiones de la mencionada investigación si así lo desearan. Finalmente, agradecemos de antemano vuestra consideración y colaboración al presente estudio.

Recibid un cordial y atento saludo.



Javier Fraile García¹, Carlos M^a Tejero González y M^a Ángeles López Rodríguez.
Doctorando¹/Profesorado de la UAM.

¹



650 298 746



javier.fraile@uam.es



[@Jav_Fra_Gar](https://twitter.com/Jav_Fra_Gar)

<http://javierfrailegarcia.wixsite.com/webdocente>

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana
Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte



Estimada compañera, estimado compañero de Educación Física:

Las escalas y cuestionarios que te adjuntamos a continuación forman parte de un proyecto de investigación doctoral que estamos llevando a cabo desde la Universidad Autónoma de Madrid, con el fin de analizar el **estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement en profesorado de Educación Física** que desarrolla sus funciones en **centros educativos públicos** de la **Comunidad Autónoma de Madrid**. Tu participación no te llevará demasiado tiempo (en torno a 15-20 minutos) y los datos que te solicitamos serán usados exclusivamente por los investigadores, salvaguardando tu anonimato y confidencialidad. Los resultados del estudio serán publicados como datos grupales estadísticos y no individuales, siendo parte de un trabajo de tesis doctoral. Además, una vez finalizado el estudio, nos comprometemos a remitirte los resultados si fueran de tu interés. Sabiendo que eres libre de retirarte del estudio en cualquier momento y por cualquier razón. En tal caso, los datos serán borrados y no utilizados en la investigación.

Sí, declaro estar interesado/a (marcar con una "X") E-mail: _____

A continuación, si optas por darnos tu consentimiento y ayudarnos a avanzar en la comprensión de nuestro bienestar laboral como profesionales de la Educación Física contribuyendo con tu valiosa experiencia y conocimiento, responde a las siguientes preguntas:

FECHA DE CUMPLIMENTACIÓN ____/____/____

Por último, agradecemos de antemano tu inestimable ayuda, destacando la importancia que tiene para nosotros tu aportación.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

Javier Fraile-García¹, Carlos M^a Tejero-González y M^a Ángeles López-Rodríguez.
Doctorando¹/Profesorado de la UAM.

¹



650 298 746



javier.fraile@uam.es



[@Jav_Fra_Gar](https://twitter.com/Jav_Fra_Gar)

<http://javierfrailegarcia.wixsite.com/webdocente>

(1) ESCALA DE PERCEPCIÓN DE ESTRÉS LABORAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Por favor, a continuación, **valora en qué grado las siguientes situaciones o circunstancias te causan estrés laboral en tu trabajo o actividad profesional**, considerando *estrés laboral* cuando sufres estados de **malestar o tensión** que son consecuencia de aspectos de tu vida profesional que percibes como incómodos, no adecuados o incluso amenazantes.

Marca con un círculo la opción que consideras más adecuada a tu situación, siendo:

Nada de estrés	Algo de estrés	Moderado estrés	Bastante estrés	Máximo estrés
1	2	3	4	5

ME CAUSA ESTRÉS...		Nada de estrés					Máximo estrés				
1	El nivel de estabilidad profesional que me ofrece mi trabajo.	1	2	3	4	5					
2	La cantidad de alumnado que debo atender entre todos mis grupos.	1	2	3	4	5					
3	Las condiciones ambientales de mi puesto de trabajo: inclemencias del tiempo, nivel de ruido, etc.	1	2	3	4	5					
4	El nivel de respeto que muestra el alumnado durante las clases de Educación Física (EF).	1	2	3	4	5					
5	La relación laboral o personal con los docentes que ostentan cargos en el centro de trabajo como, por ejemplo, equipo directivo, coordinadores, jefes de departamento, etc.	1	2	3	4	5					
6	La atención general que recibo por parte de la Administración Educativa (Consejería, Dirección de Área Territorial, Servicio de Inspección, etc.) a la hora de solventar las posibles dificultades de mi vida profesional.	1	2	3	4	5					
7	El número de horas de docencia que tengo que impartir a la semana.	1	2	3	4	5					
8	El grado de exigencia física que conlleva mi trabajo: postura de bipedestación, demostraciones físicas, ayudas al alumnado, etc.	1	2	3	4	5					
9	Las enfermedades (asma, alergias, escoliosis, etc.) y convalecencias (fracturas, esquinces, etc.) de algunas alumnas o alumnos que dan lugar a posibles situaciones complicadas durante las clases de EF.	1	2	3	4	5					
10	El nivel de reconocimiento general que he recibido en mi centro educativo cuando me he involucrado activa y generosamente en sus actividades.	1	2	3	4	5					

11	Los cambios legislativos relacionados con mi trabajo.	1	2	3	4	5
12	La relación entre el tiempo efectivo de clase y la consecución de los objetivos programados.	1	2	3	4	5
13	El posible riesgo de accidente o lesión del alumnado en EF con las consecuencias que puedan derivarse.	1	2	3	4	5
14	El nivel de responsabilidad del alumnado al que doy clase.	1	2	3	4	5
15	La relación laboral o personal con el profesorado de la propia área de EF.	1	2	3	4	5
16	El tratamiento curricular que recibe la EF frente a otras materias del Currículo oficial.	1	2	3	4	5
17	El tener que compatibilizar mi condición de profesora o profesor de EF con otras tareas añadidas a la docencia que no tienen que ver directamente con dicha materia (en función del caso: impartir otras materias, organización de actividades extracurriculares, semana cultural, etc.).	1	2	3	4	5
18	El grado de exigencia mental de mi trabajo: concentración, atención, etc.	1	2	3	4	5
19	La diversidad del alumnado de EF, sea motriz, psíquica o socio-cultural.	1	2	3	4	5
20	El grado de aceptación, por parte de mi centro educativo, de las propuestas que surgen desde el profesorado de EF.	1	2	3	4	5
21	Las posibilidades de promoción profesional que me ofrece mi trabajo.	1	2	3	4	5
22	El tiempo empleado para el trabajo de tipo burocrático como completar informes, asistir a reuniones, etc.	1	2	3	4	5
23	El grado de actualización y formación de contenidos que me exige mi profesión para ser buen docente: innovaciones tecnológicas, nuevas metodologías, etc.	1	2	3	4	5
24	El nivel de esfuerzo del alumnado durante las clases de EF.	1	2	3	4	5
25	La relación laboral o personal con el profesorado de otras materias que no son de EF.	1	2	3	4	5
26	La oferta de cursos formativos por parte de la Administración Educativa relacionados con mi profesión de docente en EF.	1	2	3	4	5
27	Los recursos materiales e instalaciones de los que dispongo.	1	2	3	4	5
28	La actitud general de las familias hacia mi actuación como	1	2	3	4	5

	profesora o profesor de EF.						
29	La relación o clima de trabajo con el personal de administración y servicios.	1	2	3	4	5	
30	La situación derivada de la implantación del bilingüismo: posible reducción horaria de EF, habilitación, traslados forzosos, etc.	1	2	3	4	5	
31	El grado de exigencia emocional que conlleva mi trabajo: paciencia, regulación de frustraciones, conexión con el alumnado (empatía), etc.	1	2	3	4	5	

(2) ESCALA DE AUTONOMÍA, COMPETENCIA Y RELACIONES EN EL TRABAJO

Lee ahora cada una de las frases y **valora tu ambiente de trabajo**, siendo:

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>Algo en desacuerdo</i>	<i>Neutro</i>	<i>Algo de acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

EN MI AMBIENTE DE TRABAJO...		<i>Totalmente en desacuerdo</i>			<i>Totalmente de acuerdo</i>		
1	Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño.	1	2	3	4	5	
2	Hay situaciones que me hacen sentir incapaz.	1	2	3	4	5	
3	Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean.	1	2	3	4	5	
4	Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera.	1	2	3	4	5	
5	A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente.	1	2	3	4	5	
6	Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo.	1	2	3	4	5	
7	Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar hecha para mí.	1	2	3	4	5	
8	Hay situaciones que me hacen sentir torpe.	1	2	3	4	5	
9	Siento que la gente de mi centro educativo no me agrada.	1	2	3	4	5	
10	Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado.	1	2	3	4	5	
11	Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial.	1	2	3	4	5	
12	Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos.	1	2	3	4	5	

(3) CUESTIONARIO DE DESGASTE PROFESIONAL O BURNOUT EN DOCENTES

Lee cada una de las frases y marca el **valor que consideras más representativo sobre la frecuencia con la que tienes ese pensamiento o sentimiento acerca de tu trabajo como docente:**

<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Bastantes veces</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Siempre</i>
0	1	2	3	4	5	6

PENSAMIENTO O SENTIMIENTO EN RELACIÓN CON MI TRABAJO DOCENTE...		<i>Nunca</i>					<i>Siempre</i>	
1	Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
2	Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral.	0	1	2	3	4	5	6
3	Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado/a.	0	1	2	3	4	5	6
4	Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos/as.	0	1	2	3	4	5	6
5	Creo que trato a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.	0	1	2	3	4	5	6
6	Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo.	0	1	2	3	4	5	6
7	Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos/as.	0	1	2	3	4	5	6
8	Me siento “quemado/a” por culpa de mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
9	Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos/as.	0	1	2	3	4	5	6
10	Pienso que me he hecho más insensible con la gente.	0	1	2	3	4	5	6
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12	Me siento muy activo/a.	0	1	2	3	4	5	6
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
14	Creo que estoy trabajando demasiado.	0	1	2	3	4	5	6
15	Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos/as.	0	1	2	3	4	5	6
16	Trabajar con personas me produce demasiada tensión.	0	1	2	3	4	5	6

17	Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos/as.	0	1	2	3	4	5	6
18	Me siento animado/a después de trabajar con mis alumnos/as.	0	1	2	3	4	5	6
19	He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión.	0	1	2	3	4	5	6
20	Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.	0	1	2	3	4	5	6
21	En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma.	0	1	2	3	4	5	6
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

(4) CUESTIONARIO DE ILUSIÓN POR EL TRABAJO

Lee cada una de las frases y marca el **valor que consideras más representativo sobre la frecuencia con la que tienes ese pensamiento o sentimiento acerca de tu trabajo como docente:**

<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Bastantes veces</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Siempre</i>
0	1	2	3	4	5	6

PENSAMIENTO O SENTIMIENTO EN RELACIÓN CON MI TRABAJO DOCENTE...		<i>Nunca</i>						<i>Siempre</i>							
1	En mi trabajo me siento lleno de energía.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
2	Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
3	Estoy entusiasmado/a con mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
4	Mi trabajo me inspira.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
5	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
6	Soy feliz cuando estoy absorto/a en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
7	Estoy orgulloso/a del trabajo que hago.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
8	Estoy inmerso/a en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
9	Me “dejo llevar” por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

(5) CUESTIONARIO DE INTENCIÓN DE ABANDONO PROFESIÓN

Sobre las siguientes afirmaciones relacionadas con su **actividad profesional como docente de Educación Física**:

<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>Más bien en desacuerdo</i>	<i>Más bien de acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4

<i>MARQUE SU OPINIÓN LIBREMENTE SOBRE...</i>		<i>Totalmente en desacuerdo</i>			<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	He tenido deseos de abandonar la profesión de docente de Educación Física.	1	2	3	4
2	Si pudiese, y si tuviera seguridad laboral y económica, dejaría mi trabajo como profesor/a de Educación Física.	1	2	3	4
3	Actualmente me atraen más otras alternativas profesionales que la enseñanza de la Educación Física.	1	2	3	4
4	Actualmente restrinjo mi tiempo en el centro educativo al estrictamente necesario.	1	2	3	4

(6) **CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Por último, por favor, indica los datos que más se **ajustan a tu persona y perfil profesional**:

A. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. SEXO

Hombre Mujer

2. EDAD

Años (*Indíquelo con dígitos*) _____

3. CONVIVENCIA

En pareja Sin pareja

Otro estilo de convivencia (*Especificar*) _____

En caso de que tenga pareja, ¿su pareja trabaja en la docencia? Sí No

Número de hijos/as (*Indíquelo con dígitos*) _____

4. FORMACIÓN ACADÉMICA. *Por favor, indica cuáles son tus estudios universitarios*

5. ACTIVIDADES FORMATIVAS REGLADAS, DURANTE LOS ÚLTIMOS 12 MESES, RELACIONADAS CON EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ningún crédito 1 crédito 2 créditos

3 créditos 4 créditos Más de 4 créditos

B. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DE TRABAJO (LAS PREGUNTAS DE ESTE APARTADO B, se refieren al actual centro de trabajo. Si eres interino/a y ahora estás en espera de centro, utiliza para tus respuestas el último centro en el que hayas estado).

6. DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL (D.A.T.)

Norte Sur Este Oeste Capital

7. TU CENTRO DE TRABAJO ES SEGÚN EL MUNICIPIO AL QUE PERTENECE

Urbano Rural

8. TU CENTRO DE TRABAJO PÚBLICO SEGÚN LAS ENSEÑANZAS OFERTADAS

Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP)

Instituto de Enseñanza Secundaria (IES)

Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO)

Centro de Educación Especial (CEE)

Unidad de Formación e Inserción laboral (UFIL)

Centro Rural Agrupado (CRA)

9. MARCA Y EXPÓN, SOLO EN CASO AFIRMATIVO PARA TU CENTRO DE TRABAJO, LAS CARACTERÍSTICAS ESPECIALES (Opción de múltiple respuesta)

Bilingüe español-inglés, Convenio con “British Council”,

Secciones Lingüísticas (francés-alemán) o similares

Integración Preferente (Especificar) _____

Catalogación “Difícil Desempeño”

Otras (Especificar) _____

10. DE ACUERDO A TU CRITERIO Y POR LO QUE HABITUALMENTE SE ENTIENDE, DIRÍAS QUE TU CENTRO DE TRABAJO ES SEGÚN EL NIVEL SOCIO-ECONÓMICO DE LAS FAMILIAS

Muy Bajo Bajo Medio Alto Muy Alto

11. INDICA TU GRADO DE SATISFACCIÓN GENERAL, ATENDIENDO A CRITERIOS DE DOTACIÓN Y CONSERVACIÓN, SOBRE LAS INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS DEPORTIVOS DISPONIBLES EN TU CENTRO DE TRABAJO PARA TUS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nada satisfecho Algo satisfecho Moderadamente satisfecho
Bastante satisfecho Muy satisfecho

12. NÚMERO DE PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN FÍSICA, CONTANDO CONTIGO, EN TU CENTRO DE TRABAJO (Indíquelo con dígitos) _____

13. INDEPENDIEMENTE DE QUE TE DESPLACES ANDANDO, EN TRANSPORTE PRIVADO O PÚBLICO, POR FAVOR, INDICA CUÁNTO TIEMPO (APROXIMADAMENTE EN MINUTOS TOTALES) TARDAS HABITUALMENTE EN LLEGAR DESDE TU DOMICILIO A TU CENTRO DE TRABAJO (Indíquelo con dígitos) _____

C. SITUACIÓN Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

14. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA QUE OCUPAS EN LA ACTUALIDAD

Funcionario/a con destino definitivo
Funcionario/a con destino provisional
Funcionario/a en comisión de servicios
Funcionario/a suprimido-desplazado
Funcionario/a en prácticas-en expectativa
Interino/a con vacante Interino/a en sustitución temporal

15. JORNADA LABORAL QUE OSTENTAS ACTUALMENTE, MARCA SEGÚN CORRESPONDA

Completa Un medio (1/2) Un tercio (1/3)
Compartido (centros en misma localidad)
Itinerante (centros en distinta localidad)

16. HORARIO LABORAL QUE OSTENTAS ACTUALMENTE, MARCA SEGÚN CORRESPONDA TU SITUACIÓN (Opción de múltiple respuesta)

16.1. TIPO DE HORARIO

Continuado Partido

16.2. TIPO DE TURNO

Turno diurno Turno vespertino - nocturno

17. MARCA CADA UNO DE LOS CARGOS QUE DESEMPEÑAS ACTUALMENTE EN TU CENTRO DE TRABAJO (Opción de múltiple respuesta)

Ninguno Tutor/a (Especificar curso) _____

Jefe/a de Departamento Coordinador/a Equipo Docente

Coordinador/a TICs Representante Consejo Escolar

Miembro Equipo Directivo (Especificar) _____

Otros (Especificar) _____

18. TIEMPO QUE LLEVAS TRABAJANDO EN LA DOCENCIA (Indíquelo con dígitos)

¿Cuántos años llevas en la docencia, independientemente de si ha sido un centro educativo público o no? _____

¿Cuántos años has estado de profesora o profesor de Educación Física? _____

¿Cuántos años llevas en tu actual centro educativo? _____

19. ACTUALMENTE, ¿EN QUÉ ETAPAS Y CUÁNTAS HORAS IMPARTES A LA SEMANA COMO PROFESORA O PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA? (Opción de múltiple respuesta)

ETAPA	N.º Horas de EF	ETAPA	N.º Horas de EF
Primaria		Ciclo FP Grado Medio	
E.S.O.		Ciclo FP Grado Superior	
Bachillerato		Otros: _____	

20. ACTUALMENTE, ¿IMPARTES OTRAS MATERIAS, ASIGNATURAS O ENSEÑANZAS QUE NO SON DE EDUCACIÓN FÍSICA? (Por favor, especificar en caso afirmativo y aportar la mayor información posible)

21. TRAS LA JORNADA ESCOLAR, FUERA DEL HORARIO LECTIVO, ¿REALIZAS FUNCIONES EN ALGUNA ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA Y/O DE PRODUCTIVIDAD EN TU PROPIO CENTRO EDUCATIVO? POR EJEMPLO: FOMENTO DEL DEPORTE, SALUD INTEGRAL SÍ, CONVIVENCIA ESCOLAR, ETC. (Por favor, especificar en caso afirmativo y aportar la mayor información posible)

22. TRAS LA JORNADA ESCOLAR, FUERA DEL HORARIO LECTIVO, ¿EJERCES COMO ENTRENADOR/TÉCNICO DEPORTIVO EN ALGUNA ESCUELA DEPORTIVA, INSTITUCIÓN O SIMILARES? (Por favor, especificar en caso afirmativo y aportar la mayor información posible)

23. ACTUALMENTE, ¿TIENES INTENCIÓN DE SOLICITAR CAMBIO DE CENTRO EDUCATIVO?

De momento, no Sí, lo tengo previsto

No depende de mí No lo sé

24. POR FAVOR, SI NO TE IMPORTA, PARA FINALIZAR, ¿CUÁNTO TIEMPO, DURANTE LOS ÚLTIMOS 12 MESES, HAS ESTADO SIN PODER ACUDIR A TU PUESTO DE TRABAJO POR MOTIVOS DE ENFERMEDAD O INCAPACIDAD TEMPORAL?

0 días Entre 1 y 3 días Entre 4 y 14 días

Entre 15 días a 1 mes Más de 1 mes

MUCHAS GRACIAS, HAS TERMINADO.

De nuevo agradecerte tu colaboración.

NOTA:

Investigador de contacto para cualquier aclaración, sugerencia u otra cuestión:

JAVIER FRAILE GARCÍA¹

¹



650 298 746



javier.fraile@uam.es



[@Jav_Fra_Gar](https://twitter.com/Jav_Fra_Gar)

<http://javierfrailegarcia.wixsite.com/webdocente>



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

ANEXO II. INFORME FAVORABLE CEI UAM

CEI 59 - 1050

**COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, en su reunión del 4 de diciembre de 2014, ha considerado las circunstancias que concurren en el proyecto de Tesis Doctoral "Síndrome de Burnout y engagement en el profesorado de Educación Física desde el modelo Demandas-Recursos Laborales.", que tiene como director de tesis al Dr. **Carlos María Tejero González** y como doctorando a D. **Javier Fraile García responsable**

A la vista de la documentación presentada este Comité ha acordado **informar favorablemente** el proyecto de investigación ya que cumple los requisitos éticos requeridos para su ejecución.

Y para que así conste se firma en Madrid a 5 de diciembre de 2014

Isabel Martínez Cabañas

A blue ink signature of Isabel Martínez Cabañas, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke.

Secretaria del CEI



Nuria Fernández Monsalve

A blue ink signature of Nuria Fernández Monsalve, written in a cursive style.

Presidenta del CEI

ANEXO III. PUBLICACIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS DE LA TESIS

Número 418 Suplemento XIV Congreso Internacional AEISAD, año LXIX, 3 er trimestre, 2017, (nº 16 Supl., VI Época)



REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES -REEFD-
Número 418 Supl, año LXIX, 3^{er} trimestre, 2017 (nº 16 Supl., VI Época)

DESENCADENANTES DE ESTRÉS LABORAL EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO POR CATEGORIAS

TRIGGERS OF WORK STRESS IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: AN EXPLORATORY STUDY BY CATEGORIES

Javier Fraile García¹, Carlos M^a Tejero González¹, M^a Ángeles López Rodríguez¹
Universidad Autónoma de Madrid¹

Correspondencia: Javier Fraile García. javier.fraile@inv.uam.es

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue explorar la percepción del profesorado de Educación Física que trabaja en centros públicos en niveles de enseñanza obligatoria, sobre los posibles desencadenantes de estrés laboral. Con este propósito, se diseñó un sistema de categorías cualitativas asociadas al estado de tensión o malestar de este colectivo como consecuencia de aquellas situaciones percibidas como incómodas, no adecuadas o incluso amenazantes durante su desempeño profesional. Tras una extensa revisión bibliográfica, entrevistas piloto y análisis de contenido triangulado, se alcanzó un sistema de categorización de posibles fuentes de estrés, fundamentado en tres dimensiones según el contexto de origen: *Administración educativa* (10 categorías), *Centro educativo* (9 categorías) y *Aula* (10 categorías). Posteriormente, fueron entrevistados 12 profesores de Educación Física, seleccionados incidentalmente desde criterios de inclusión por sexo (mujeres y hombres), etapa (primaria y secundaria) y experiencia profesional (entre 3 y 30 años). El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid. Tras un análisis de contenido triangulado, los resultados mostraron que

la dimensión Aula es el contexto con mayor número de alusiones por desencadenantes de estrés, seguidos de los contextos Centro y Administración. Además, la presente comunicación detalla la prevalencia de los diferentes desencadenantes de estrés laboral por sexo, años de experiencia profesional y etapa educativa del entrevistado.

PALABRAS CLAVES: educación física escolar; estrés laboral; análisis cualitativo; categorías.

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the perception of Physical Education teachers in public compulsory education regarding potential triggers of workplace stress. For this purpose, a system of qualitative categories was designed in association to the tension or discomfort of this group as a result of uncomfortable or even threatening situations, unsuitable for their professional performance. After an extensive literature review, pilot interviews and analysis of triangulated content, a system of categorization of potential stress causes based on three dimensions focused to agree original context: *Education administration* (10 categories), *Educational center* (9 categories),



DESENCADENANTES DE ESTRÉS LABORAL EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN SISTEMA CATEGORIAL DE ANÁLISIS

¹ Javier Fraile-García, ¹ Carlos M^a Tejero-González, ¹ M^a Ángeles López-Rodríguez y ¹ Ángel Ibaibarriga-Toset

¹ Universidad Autónoma de Madrid javier.fraile@uam.es

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El estrés laboral se considera un factor de riesgo que amenaza el bienestar profesional de cualquier trabajador, acrecentándose sus efectos perjudiciales en las profesiones asistenciales, de servicio o ayuda, entre las que se encuentra la enseñanza. Concretamente, se identifica el estrés de la enseñanza o docente como un estado psicossomático de tensión negativa y desagradable, que se origina o desencadena por situaciones del contexto laboral percibidas como incómodas, no adecuadas y/o amenazantes (Tsigilis, Zourmatzi y Koustelios, 2011). El objetivo de esta investigación fue la construcción de un sistema categorial de análisis sobre los desencadenantes o fuentes de estrés laboral en el profesorado de Educación Física (en adelante, EF).

MATERIAL Y MÉTODOS

Revisión bibliográfica sistemática (Web of Science, Scopus, SportDiscus, Eric, Pubmed, GoogleAcademic y TESEO) con objeto de identificar los estresores laborales de este colectivo profesional. **Estudio exploratorio mediante entrevistas semi-estructuradas** (registro con grabadora y transcripción con el software *Express Escribe*) con el fin de explorar los posibles desencadenantes de estrés laboral percibidos por estos docentes. Participaron 15 profesores de EF en activo, seleccionados incidentalmente de acuerdo a unos criterios de inclusión. **Análisis de contenido mancomunado** (Delgado y Del Villar, 1994) del equipo investigador con ayuda del software *Atlas.ti. v. 7.0*. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI 59-1050).

Tabla 1. Sistema categorial de análisis (contextos, códigos y categorías)

DIMENSIONES / CONTEXTOS					
Administración		Centro		Aula	
Código	Categoría	Código	Categoría	Código	Categoría
ISG	Insuficiencia Sesiones Grupo	IFA	Interacción Familias Alumnado	CPF	Carga Psicofísica
RG	Ratio Grupo	DIE	Dotación, Infraestructuras y Equipamiento	CD	Conductas Disruptivas
FR	Formación y Reciclaje	IOC	Interacción Otros Compañeros	DA	Demanda Ambiental
CC	Consideración Curricular	ISC	Interacción Supervisores Centro	RA	Riesgos y Accidentes
SA	Situación Administrativa	SAD	Sobrecarga Ajena Disciplina	DVA	Diversidad Alumnado
SHS	Sobrecarga Horaria Semanal	ICA	Interacción Compañeros Asignatura	AD	Apatía y Desinterés
TIA	Tratamiento Inspección Administración	AR	Ambigüedad de Rol	DD	Desconocimiento Disciplinar
LC	Legislación Curricular	RIP	Reconocimiento Implicación Personal	IRA	Irresponsabilidad Alumnado
TB	Tareas Burocráticas	CR	Conflicto de Rol	INA	Inmadurez Alumnado
DP	Desarrollo Profesional			IN	Indumentaria

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se corroboró la escasez de estudios referidos al sistema educativo español. En consecuencia, se confeccionó un sistema categorial a partir de tres influencias: exhaustiva revisión bibliográfica, conocimiento profesional en EF escolar del equipo investigador y análisis del discurso del profesorado entrevistado. En este sentido, se generaron mediante razonamiento deductivo, categorías soportadas teóricamente, e inductivo, categorías emergentes a partir del contenido de las entrevistas (Denzin y Lincoln, 2013). Este sistema (Tabla 1) se organizó de acuerdo a la dimensión contextual u origen de los estresores: (a) *Administración*, el más distanciado a nivel macro-sistémico con 10 categorías. (b) *Centro*, el nivel meso-sistémico relacionado con aspectos del centro de trabajo con 9 categorías. (c) *Aula*, el más cercano a nivel micro-sistémico, relacionado con la interacción en las sesiones de EF con 10 categorías.

CONCLUSIONES

Se propone un novedoso sistema categorial de análisis sobre los desencadenantes de estrés laboral en el profesorado de EF.

REFERENCIAS

Delgado, M. A., & Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física. *Motricidad*, 1, 25-44.
 Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa: volumen III*. Barcelona: Gedisa.
 Tsigilis, N., Zourmatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.

[Fraile-García, J., Tejero-González, C. M., & López-Rodríguez, M. Á. \(2018\). El estrés laboral del profesorado de educación física: Un estudio cualitativo. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 39\(13\), 253-265.](#)

ciencia

CCD

253

El estrés laboral del profesorado de educación física: un estudio cualitativo

Job stress in physical education teachers: a qualitative study

Javier Fraile-García, Carlos M^a. Tejero-González, M^a. Ángeles López-Rodríguez

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y de Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España.

CORRESPONDENCIA:

Javier Fraile-García
javier.fraile@uam.es

Recepción: febrero 2017 • Aceptación: marzo 2018

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar la percepción que tiene el profesorado de Educación Física (en adelante EF) sobre los posibles desencadenantes de estrés laboral en su vida profesional. El estudio siguió un diseño cualitativo mediante entrevistas semi-estructuradas con un proceso de pilotaje previo. Los participantes fueron 12 profesores de EF seleccionados incidentalmente mediante criterios de inclusión por sexo (mujeres y hombres), etapa (primaria y secundaria) y experiencia profesional (entre tres y 30 años). Para llevar a cabo el análisis de contenido de las entrevistas se creó un sistema de 29 categorías organizadas en tres dimensiones en virtud del origen de los estresores: *administración educativa*, *centro escolar* y *aula de clase*. Todas las entrevistas fueron analizadas por al menos dos investigadores. El estudio fue aprobado por el comité de ética de la universidad a la que pertenece el equipo investigador. Los resultados detallan y diferencian cuatro tipos de estresores en función de su prevalencia: alta, media, baja y ninguna. Igualmente, los estresores son discutidos y ejemplificados mediante testimonios que ayudan a comprender la percepción de los docentes de EF a propósito de su estrés laboral. Se concluye que el contexto *aula de clase* es el que genera más desencadenantes de estrés. Estos hallazgos apuntan a que el profesorado de EF está expuesto a estresores laborales específicos de su desempeño profesional.

Palabras claves: estrés laboral, educación física, profesorado, análisis cualitativo.

Abstract

The aim of this study was to analyze the perception of Physical Education (here in after PE) teachers about potential triggers of job stress in their professional life. The study was based upon a qualitative design carried out through semi-structured interviews subject to a prior piloting process. 12 PE teachers, who were incidentally selected based on an inclusion criteria by gender (women and men), stage (primary and secondary) and work experience (three to 30 years), participated in the present study. To carry out the content analysis of the interviews, a 29-category-system was created, organized in three dimensions divided by source of the stressors: *educational administration*, *school center* and *classroom*. All interviews were analyzed by at least two investigators. The study was approved by the ethics committee of the research team's university. The results detail and differentiate four types of stressors according to their prevalence: high, medium, low and none. These findings are discussed and exemplified through testimonies that help understand the perception of physical education teachers about their job stress. Likewise, it is concluded that the *classroom* context is the one that generates the most stress triggers. Finally, these findings suggest that PE teachers are exposed to specific job stressors during their professional performance.

Key words: job stress, physical education, teachers, qualitative analysis.

ANEXO IV. PLANILLA VALIDACIÓN DE CONTENIDO JUECES EXPERTOS



VALIDACIÓN DE CONTENIDO MEDIANTE JUICIO CRÍTICO DE EXPERTOS

Estimada compañera, estimado compañero:

Nos ponemos en contacto contigo por tu condición de Experto. Un grupo de investigadores del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid estamos analizando el **ESTRÉS LABORAL EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR** de los **CENTROS DE ENSEÑANZA PÚBLICOS** en la **COMUNIDAD DE MADRID**.

Con este objetivo hemos diseñado una escala de 28 ítems bajo una estructura de cinco dimensiones. Por favor, te pedimos tu colaboración para validar el contenido del instrumento.

Concretamente, en primer lugar, para que te hagas una idea general del instrumento, **presentamos en color azul la Escala tal y como le llegará al profesorado de educación física escolar**. Posteriormente, **te haremos 9 preguntas** en este mismo documento sobre cuestiones particulares del instrumento.

Por favor, siéntete libre para exponer tu opinión con la extensión que desees, sea breve (tipo sí o no) o con argumentación. Muy interesados en conocer tu valoración, las respuestas serán analizadas de forma cualitativa por el equipo investigador.

Te expresamos nuestro sincero agradecimiento. Nos da seguridad conocer tu opinión.

GRACIAS.

Javier Fraile García, Carlos M^a Tejero González y M^a Ángeles López Rodríguez.

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE ESTRÉS LABORAL EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Por favor, **VALORE EN QUÉ GRADO LAS SIGUIENTES SITUACIONES O CIRCUNSTANCIAS SON CAUSAS DE ESTRÉS LABORAL EN SU VIDA PROFESIONAL.**

Considere por estrés laboral cuando sufre estados de malestar, tensión o desgaste que son consecuencia de aspectos de su vida profesional que percibe como incómodos, no adecuados o incluso amenazantes.

Marque con un círculo siendo:

<i>Nada de estrés</i>	<i>Algo de estrés</i>	<i>Moderado estrés</i>	<i>Bastante estrés</i>	<i>Máximo estrés</i>
0	1	2	3	4

¿EN QUÉ GRADO ES CAUSA DE ESTRÉS?		<i>Nada de estrés</i>				<i>Máximo estrés</i>
1	El nivel de estabilidad profesional que me ofrece mi vida laboral	0	1	2	3	4
2	La cantidad de alumnado que debo atender entre todos mis grupos	0	1	2	3	4
3	Las condiciones ambientales de mi puesto de trabajo: inclemencias del tiempo, nivel de ruido, etc.	0	1	2	3	4
4	El grado de respeto que muestra el alumnado durante la clase de Educación Física	0	1	2	3	4
5	Las posibles dificultades laborales o personales que puedan surgir con los compañeros y compañeras que ostentan cargos en el centro de trabajo como, por ejemplo, equipo directivo, coordinadores, jefes de departamento, etc.	0	1	2	3	4
6	El grado de promoción profesional que me ofrece mi vida laboral	0	1	2	3	4
7	El número de horas de docencia que tengo que impartir a la semana	0	1	2	3	4
8	El grado de exigencia que conlleva mi trabajo: postura de bipedestación, concentración, demostraciones físicas, ayudas al alumnado, etc.	0	1	2	3	4
9	El nivel de esfuerzo del alumnado durante las clases de Educación Física	0	1	2	3	4
10	El nivel de conflicto que pueda surgir con los compañeros del propio área de Educación Física	0	1	2	3	4

11	Los cambios legislativos relacionados con mi vida laboral	0	1	2	3	4
12	La relación entre cantidad de contenidos a impartir en Educación Física y el número de horas disponibles para cada grupo de clase	0	1	2	3	4
13	El posible riesgo de accidente o lesión del alumnado vinculado a la materia de Educación Física con sus correspondientes consecuencias	0	1	2	3	4
14	El grado de responsabilidad del alumnado al que doy clase, atendiendo a su edad	0	1	2	3	4
15	Las posibles dificultades laborales o personales con los compañeros de otras materias que no son de Educación Física	0	1	2	3	4
16	El tratamiento curricular que recibe la Educación Física frente a otras materias del Currículo oficial	0	1	2	3	4
17	El tener que compatibilizar mi condición de profesor o profesora de Educación Física con otras tareas que no tienen que ver con dicha materia (en función del caso: impartir otras materias, organización de actividades extracurriculares, semana cultural, etc.).	0	1	2	3	4
18	El grado de actualización y formación de contenidos que me exige mi profesión para ser buen profesor o profesora	0	1	2	3	4
19	La diversidad del alumnado al que debo atender en Educación Física, sea por diversidad motriz, psíquica o socio-cultural	0	1	2	3	4
20	El grado de reconocimiento general que he recibido en mi centro educativo cuando me he involucrado activa y generosamente en sus actividades	0	1	2	3	4
21	La atención general que recibo por parte de la Administración educativa a la hora de solventar las posibles dificultades de mi vida profesional	0	1	2	3	4
22	El tiempo empleado para el trabajo de tipo burocrático como completar informes, asistir a reuniones, etc.	0	1	2	3	4
23	La cantidad y calidad de los recursos materiales e instalaciones de los que dispongo	0	1	2	3	4
24	Las enfermedades (asma, alergias, escoliosis, etc.) y convalecencias (fracturas, esquinces, etc.) de algunos alumnos o alumnas que dan lugar a posibles situaciones complicadas durante la clase de Educación Física	0	1	2	3	4

25	Las posibles dificultades de relación con el personal de administración y servicios	0	1	2	3	4
26	La calidad y cantidad de los cursos formativos que ofrece la Administración educativa relacionados con mi profesión	0	1	2	3	4
27	El hecho de tener que vestir y trabajar mayoritariamente en chándal cada vez que acudo al centro de trabajo	0	1	2	3	4
28	La actitud general de las familias sobre mi actuación como profesor o profesora de Educación Física	0	1	2	3	4

PREGUNTAS: JUICIO CRÍTICO DE LOS EXPERTOS

PRIMERA PREGUNTA. Se ha utilizado la siguiente introducción:

Por favor, VALORE EN QUÉ GRADO LAS SIGUIENTES SITUACIONES O CIRCUNSTANCIAS SON CAUSAS DE ESTRÉS LABORAL EN SU VIDA PROFESIONAL.

Considere por estrés laboral cuando sufre estados de malestar, tensión o desgaste que son consecuencia de aspectos de su vida profesional que percibe como incómodos, no adecuados o incluso amenazantes.

Marque con un círculo siendo:

<i>Nada de estrés</i>	<i>Algo de estrés</i>	<i>Moderado estrés</i>	<i>Bastante estrés</i>	<i>Máximo estrés</i>
0	1	2	3	4

¿Cambiarías la introducción, la definición de estrés o la escala de medida 0-4? ¿Cómo lo harías?

SEGUNDA PREGUNTA. Los siguientes 6 ítems corresponden a causas de estrés relacionadas con la **ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.**

¿EN QUÉ GRADO ES CAUSA DE ESTRÉS?	
1	El nivel de estabilidad profesional que me ofrece mi vida laboral
6	El grado de promoción profesional que me ofrece mi vida laboral
11	Los cambios legislativos relacionados con mi vida laboral
16	El tratamiento curricular que recibe la Educación Física frente a otras materias del Currículo oficial
21	La atención general que recibo por parte de la Administración educativa a la hora de solventar las posibles dificultades de mi vida profesional
26	La calidad y cantidad de los cursos formativos que ofrece la Administración educativa relacionados con mi profesión

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿cuál sería tu propuesta?

TERCERA PREGUNTA. Los siguientes 5 ítems corresponden a causas de estrés relacionadas con la **SOBRECARGA LABORAL.**

¿EN QUÉ GRADO ES CAUSA DE ESTRÉS?	
2	La cantidad de alumnado que debo atender entre todos mis grupos
7	El número de horas de docencia que tengo que impartir a la semana

12	La relación entre cantidad de contenidos a impartir en Educación Física y el número de horas disponibles para cada grupo de clase
17	El tener que compatibilizar mi condición de profesor o profesora de Educación Física con otras tareas que no tienen que ver con dicha materia (en función del caso: impartir otras materias, organización de actividades extracurriculares, semana cultural, etc.).
22	El tiempo empleado para el trabajo de tipo burocrático como completar informes, asistir a reuniones, etc.

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿cuál sería tu propuesta?

CUARTA PREGUNTA. Los siguientes 6 ítems corresponden a causas de estrés relacionadas con las **CONDICIONES LABORALES**.

¿EN QUÉ GRADO ES CAUSA DE ESTRÉS?	
3	Las condiciones ambientales de mi puesto de trabajo: inclemencias del tiempo, nivel de ruido, etc.
8	El grado de exigencia que conlleva mi trabajo: postura de bipedestación, concentración, demostraciones físicas, ayudas al alumnado, etc.
13	El posible riesgo de accidente o lesión del alumnado vinculado a la materia de Educación Física con sus correspondientes consecuencias
18	El grado de actualización y formación de contenidos que me exige mi profesión para ser buen profesor o profesora
23	La cantidad y calidad de los recursos materiales e instalaciones de los que dispongo
27	El hecho de tener que vestir y trabajar mayoritariamente en chándal cada vez que acudo al centro de trabajo

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿cuál sería tu propuesta?

QUINTA PREGUNTA. Los siguientes 6 ítems corresponden a causas de estrés relacionadas con la **TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS**.

¿EN QUÉ GRADO ES CAUSA DE ESTRÉS?	
4	El grado de respecto que muestra el alumnado durante la clase de Educación Física
9	El nivel de esfuerzo del alumnado durante las clases de Educación Física
14	El grado de responsabilidad del alumnado al que doy clase, atendiendo a su edad
19	La diversidad del alumnado al que debo atender en Educación Física, sea por diversidad motriz, psíquica o socio-cultural

24	Las enfermedades (asma, alergias, escoliosis, etc.) y convalecencias (fracturas, esquinces, etc.) de algunos alumnos o alumnas que dan lugar a posibles situaciones complicadas durante la clase de Educación Física
28	La actitud general de las familias sobre mi actuación como profesor o profesora de Educación Física

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿cuál sería tu propuesta?

SEXTA PREGUNTA. Los siguientes 5 ítems corresponden a **causas de estrés relacionadas con el CLIMA DE CENTRO.**

¿EN QUÉ GRADO ES CAUSA DE ESTRÉS?	
5	Las posibles dificultades laborales o personales que puedan surgir con los compañeros y compañeras que ostentan cargos en el centro de trabajo como, por ejemplo, equipo directivo, coordinadores, jefes de departamento, etc.
10	El nivel de conflicto que pueda surgir con los compañeros del propio área de Educación Física
15	Las posibles dificultades laborales o personales con los compañeros de otras materias que no son de Educación Física
20	El grado de reconocimiento general que he recibido en mi centro educativo cuando me he involucrado activa y generosamente en sus actividades
25	Las posibles dificultades de relación con el personal de administración y servicios

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿cuál sería tu propuesta?

SÉPTIMA PREGUNTA. El **nombre del instrumento** es ESCALA DE PERCEPCIÓN DE ESTRÉS LABORAL EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

¿Denominarías la escala de otra manera? ¿Cómo?

OCTAVA PREGUNTA. Una vez que conoces los ítems y la **estructura de dimensiones.**

¿Agruparías los ítems de otra manera? ¿Cómo?

NOVENA PREGUNTA. Para finalizar,

¿Quieres exponer cualquier **comentario o sugerencia**? ¿Cuáles?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO V. VALORACIÓN DE EPEL-PEF POR PANEL DE JUECES EXPERTOS

Tabla 76

Primera pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre introducción, definición y escala de respuesta

¿Cambiarías la introducción, la definición de estrés o la escala de medida 0-4? ¿Cómo lo harías?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	Añadir entre comillas el término “estrés laboral” y ampliar instrucción con: la opción que considera más adecuada a su situación. Se propone una escala con 4 opciones para que el encuestado tenga que decantarse a un lado o a otro. Con cinco opciones puede ocurrir que no quiera pensar demasiado y escoja la opción del medio automáticamente.
Experto 2	En la definición de estrés incluiría en estados la palabra desmotivación.
Experto 3	Mejorar la redacción: valore en qué grado de las siguientes situaciones o circunstancia le generan tensión en su trabajo o actividad profesional.
Experto 4	Ajustaría más la definición de estrés teniendo en cuenta la diferencia entre estrés y Burnout.
Experto 5	Quizás una escala de 4 opciones evite respuestas centrales o poco relevantes.
Experto 6	Cambiaría el orden: primero introduciría el concepto de estrés y luego las instrucciones de valore. La escala trata de ser progresiva, pero siempre se introducen dudas en grados como, en este caso, entre “algo” y “moderado”. No obstante, los números de la codificación ayudan a entender que se pretende dar un grado mayor a la opción “moderado” y, por tanto, puede ser válida.
Experto 7	Creo que está bien definida. A la definición de estrés laboral también se podría añadir el término de frustración, es decir, “estados de malestar, tensión, desgaste o frustración que son consecuencia...”
Experto 8	Todo correcto.
Experto 9	No.
Experto 10	No lo cambiaría.
Experto 11	Es correcta, considero que se comprende lo que se quiere preguntar-responder. Como siempre en este tipo de escalas es complejo establecer la separación entre moderado-bastante.

Tabla 77

Segunda pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre administración educativa

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿Cuál sería tu propuesta?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	En el ítem 6 hacer referencia a las “posibilidades”. Mientras que para el ítem 26 diferenciar entre calidad y cantidad de oferta formativa.
Experto 3	Faltan ítems referidos a la promoción profesional y a los procesos de formación continua del profesorado.
Experto 4	Los ítems 1 y 6 dependen también de otros factores de tipo personal.
Experto 6	Recoger algún ítem referido a los programas de centro como habilitación del bilingüismo e innovación educativa.
Experto 7	Quizá podría añadirse la inspección educativa.
Experto 8	Revisión del ítem 6 por su redacción podría dar lugar a confusión si es por exceso o por defecto.
Experto 9	Todo bien.
Experto 10	Ítems 1 y 6, cambiaría “mi vida laboral” por “mi trabajo”.
Experto 11	Ítems 16 y 26 no están en el mismo nivel que los anteriores, se diferencian del resto por el carácter personal que suponen los ítems 1, 6 y 11.

Tabla 78

Tercera pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre sobrecarga laboral

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿Cuál sería tu propuesta?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	Esta tercera parte me parece impecable.
Experto 3	En el ítem 17 después de la palabra “ver” añadiría la palabra “directamente”.
Experto 4	Me parece correcto.
Experto 6	Revisión del ítem 12, más orientado a la gestión del tiempo oficial y su relación con el tiempo real para la sesión de Educación Física.
Experto 7	Creo que son todas muy acertadas.
Experto 9	Todo de acuerdo.

Experto 10 Ítem 12 más relacionado con la dimensión de administración educativa.

Experto 11 Dudas con el ítem 17, preguntar de forma más directa y concreta.

Tabla 79

Cuarta pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre condiciones laborales

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿Cuál sería tu propuesta?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	En el ítem 8 hacer referencia a la exigencia “física”. Mientras que el ítem 23 puede dar a confusión si se alude simultáneamente a la cantidad y calidad.
Experto 3	El ítem 27 no lo considero pertinente para la escala.
Experto 4	El ítem 13 no es lo que aprecio como “condición laboral”.
Experto 7	Nada que añadir.
Experto 9	Está bien.
Experto 11	Considero que se deberían ordenar estableciendo primero lo más general (ítems 3 y 23) y después lo más específico (ítems 18, 8, 27 y 13).

Tabla 80

Quinta pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre tipología alumnado y sus familias

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿Cuál sería tu propuesta?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	Suprimir el término “tipología” en la dimensión. Confusión ítems 4 y 9 por similitud, se propone revisión. De igual modo con el ítem 14 y 19, se propone abreviar su redacción.
Experto 3	Me parece adecuado.
Experto 5	Revisión de los ítems 9 y 14 para mejor comprensión.
Experto 6	Modificación del ítem 28 para concretarlo.
Experto 7	Todo correcto.
Experto 8	Me parecen acertados.
Experto 9	Están bien y son adecuados.
Experto 10	Errata en el ítem 4, cambiar “respecto” por “respeto”.
Experto 11	Nada que añadir.

Tabla 81*Sexta pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre clima de centro*

Si consideras que se debe modificar, quitar o añadir algún ítem, ¿Cuál sería tu propuesta?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	El ítem 25 presenta un espacio extra en la redacción.
Experto 2	En los ítems 5 y 10 contemplar en la redacción ambos géneros.
Experto 3	Se recomienda incluir algún ítem relacionado con el liderazgo del centro: Dirección, Jefatura de Estudios...
Experto 5	Por claridad, redactar los ítems 15 y 25 con una fórmula similar al ítem 10.
Experto 6	En algún ítem de la dimensión recoger la aceptación de las propuestas tanto personales como del profesorado de Educación Física.
Experto 7	Correcto.
Experto 8	Ídem comentarios anteriores.
Experto 9	Conforme, contemplan varios campos.
Experto 11	Asegurarse de que algún ítem contempla el papel o importancia de la Educación Física en el centro respecto a otras materias.

Tabla 82*Séptima pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre nombre del instrumento*

¿Denominarías la escala de otra manera? ¿Cómo?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	Considero correcto el nombre que se le ha otorgado a la escala.
Experto 3	Me parece adecuado.
Experto 4	No, aunque precisaría más la definición de estrés.
Experto 5	Error tipográfico, eliminar “en”.
Experto 6	Me parece bien.
Experto 7	Creo que está bien así.
Experto 8	Escala correcta.
Experto 11	A lo mejor, “Escala de valoración del estrés...”

Tabla 83

Octava pregunta del análisis cualitativo por jueces expertos sobre estructura de dimensiones

¿Agruparías los ítems de otra manera? ¿Cómo?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 3	No pero más que la agrupación de los ítems algunas cuestiones son más genéricas y podrían ampliarse. Por ejemplo, la dimensión de Clima de Centro.
Experto 4	No, pero se propone someterla a un análisis de sus propiedades psicométricas.
Experto 7	Lo veo correcto tal como está.
Experto 8	Correcto.
Experto 9	Correcta estructuración de los ítems.
Experto 11	Conforme, se aprecia de lo más general relativo al contexto a lo más personal referido al o la docente.

Tabla 84

Novena Pregunta: libertad de opinión

¿Quieres exponer cualquier comentario o sugerencia? ¿Cuáles?	
Jueces	Valoración Cualitativa
Experto 1	Tal vez añadiría un ítem en relación al “bullying” en las clases de Educación Física.
Experto 3	Creo que es un acierto de escala, sobre todo desde una perspectiva de riesgos laborales del profesorado de Educación Física.
Experto 5	El cuestionario es muy exhaustivo.
Experto 6	En general la escala me parece correcta en su construcción tanto por las agrupaciones como denominación de las dimensiones.
Experto 7	Todo correcto, ningún comentario a mayores.
Experto 9	Revisar la concordancia de género en la introducción.
Experto 11	Acertada, si bien es cierto que se aprecian diferencias con la realidad profesional de un docente de Educación Primaria respecto a otro de Educación Secundaria.

ANEXO VI. PLANILLA VALIDEZ PILOTAJE DE EPEL-PEF

VALIDEZ APARENTE DE LA ESCALA PRIMITIVA POR LOS PARTICIPANTES DEL PILOTAJE.



VALORACIÓN GENERAL DE LA ESCALA. PREGUNTAS ABIERTAS.

CLARIDAD: ¿HA COMPRENDIDO LOS ÍTEMS DE LA ESCALA? (SI FUERA EL CASO CONTRARIO, POR FAVOR, INDICAR NÚMERO DEL ÍTEM Y CAUSA).

SUFICIENCIA: ¿MODIFICARÍA, QUITARÍA O AÑADIRÍA ALGÚN ÍTEM? (EN CASO AFIRMATIVO, POR FAVOR, PROPONER ALTERNATIVA Y MOTIVO).

OBSERVACIONES: OTRAS CUESTIONES QUE QUIERA SEÑALAR SOBRE LA ESCALA (FORMATO, TIEMPO DE CUMPLIMENTACIÓN, ETC.). POR FAVOR, EXPRESATE CON TOTAL CONFIANZA Y LIBERTAD DE OPINIÓN.

ANEXO VII. RESULTADOS TEST-RETEST PILOTAJE EPEL-PEF

Tabla 85

Coefficiente Correlación Intraclase por ítems de EPEL-PEF

Test-Retest	Correlación intraclase	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0
		Límite inferior	Límite superior	Sig.
Ítem 1	0,945	0,909	0,967	<0,001
Ítem 2	0,827	0,725	0,893	<0,001
Ítem 3	0,708	0,553	0,815	<0,001
Ítem 4	0,825	0,722	0,892	<0,001
Ítem 5	0,888	0,819	0,932	<0,001
Ítem 6	0,860	0,775	0,914	<0,001
Ítem 7	0,874	0,797	0,923	<0,001
Ítem 8	0,832	0,733	0,897	<0,001
Ítem 9	0,900	0,837	0,939	<0,001
Ítem 10	0,845	0,752	0,905	<0,001
Ítem 11	0,827	0,725	0,893	<0,001
Ítem 12	0,885	0,814	0,930	<0,001
Ítem 13	0,921	0,871	0,952	<0,001
Ítem 14	0,785	0,664	0,867	<0,001
Ítem 15	0,642	0,463	0,770	<0,001
Ítem 16	0,888	0,818	0,932	<0,001
Ítem 17	0,890	0,822	0,933	<0,001
Ítem 18	0,818	0,712	0,888	<0,001
Ítem 19	0,752	0,615	0,845	<0,001
Ítem 20	0,795	0,677	0,873	<0,001
Ítem 21	0,878	0,804	0,926	<0,001
Ítem 22	0,731	0,585	0,831	<0,001
Ítem 23	0,880	0,806	0,927	<0,001
Ítem 24	0,856	0,769	0,912	<0,001
Ítem 25	0,711	0,557	0,817	<0,001
Ítem 26	0,864	0,781	0,917	<0,001
Ítem 27	0,929	0,884	0,957	<0,001
Ítem 28	0,899	0,836	0,939	<0,001
Ítem 29	0,762	0,630	0,851	<0,001
Ítem 30	0,920	0,869	0,952	<0,001
Ítem 31	0,918	0,866	0,950	<0,001
Ítem 32	0,907	0,848	0,943	<0,001

ANEXO VIII. FIABILIDAD EN ESCALAS Y CUESTIONARIOS

Tabla 86

Estadísticos total-elemento de EPEL-PEF

Ítem	Media	Desviación típica	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	2,38	1,353	83,56	417,021	0,290	0,935
Ítem 2	3,44	1,119	82,50	407,494	0,578	0,931
Ítem 3	3,23	1,143	82,71	408,739	0,537	0,932
Ítem 4	2,89	1,178	83,05	407,687	0,543	0,932
Ítem 5	1,99	1,039	83,95	411,432	0,531	0,932
Ítem 6	2,96	1,195	82,98	409,219	0,501	0,932
Ítem 7	2,87	1,322	83,07	402,600	0,575	0,931
Ítem 8	2,36	1,230	83,58	403,854	0,597	0,931
Ítem 9	2,72	1,099	83,22	408,476	0,567	0,931
Ítem 10	2,22	1,173	83,72	405,024	0,603	0,931
Ítem 11	3,37	1,242	82,57	406,478	0,536	0,932
Ítem 12	3,19	1,068	82,75	407,525	0,608	0,931
Ítem 13	3,30	1,142	82,64	411,291	0,481	0,932
Ítem 14	3,11	1,073	82,83	406,963	0,618	0,931
Ítem 15	1,66	0,912	84,28	416,299	0,477	0,932
Ítem 16	3,01	1,224	82,93	406,533	0,544	0,932
Ítem 17	3,27	1,253	82,67	403,291	0,596	0,931
Ítem 18	2,83	1,136	83,11	404,012	0,648	0,931
Ítem 19	2,90	1,124	83,04	405,636	0,618	0,931
Ítem 20	2,24	1,122	83,70	406,680	0,596	0,931
Ítem 21	2,35	1,216	83,59	412,585	0,421	0,933
Ítem 22	3,51	1,166	82,43	405,353	0,600	0,931
Ítem 23	2,75	1,114	83,19	406,611	0,601	0,931
Ítem 24	2,71	1,026	83,23	412,068	0,522	0,932
Ítem 25	1,96	0,987	83,98	413,004	0,521	0,932
Ítem 26	2,60	1,175	83,34	412,934	0,431	0,933
Ítem 27	2,88	1,260	83,06	407,044	0,516	0,932
Ítem 28	2,61	1,171	83,33	404,932	0,606	0,931
Ítem 29	1,82	1,017	84,12	414,626	0,464	0,933
Ítem 30	3,62	1,376	82,32	407,143	0,465	0,933
Ítem 31	3,21	1,236	82,73	400,754	0,659	0,930

Tabla 87

Estadísticos total-elemento de la Escala de Frustración de NPB

Ítem	Media	Desviación típica	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Frustración de Autonomía						
Ítem 1	1,83	1,105	5,31	7,599	0,702	0,828
Ítem 4	1,71	1,056	5,42	7,711	0,728	0,817
Ítem 7	1,76	1,026	5,37	8,004	0,696	0,831
Ítem 10	1,84	1,112	5,29	7,499	0,716	0,822
Frustración de Competencia						
Ítem 2	2,21	1,253	4,94	6,491	0,615	0,798
Ítem 5	1,50	0,921	5,65	7,653	0,684	0,764
Ítem 8	1,81	1,046	5,35	6,920	0,722	0,739
Ítem 11	1,63	1,046	5,52	7,518	0,589	0,799
Frustración de Relación						
Ítem 3	1,50	0,968	5,15	7,711	0,765	0,786
Ítem 6	1,75	1,110	4,89	7,204	0,725	0,797
Ítem 9	1,68	1,058	4,96	7,588	0,695	0,811
Ítem 12	1,72	1,148	4,92	7,616	0,603	0,852

Tabla 88*Estadísticos total-elemento del Cuestionario de Burnout en Docentes (MBI)*

Ítem	Media	Desviación típica	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Agotamiento emocional						
Ítem 1	2,69	1,431	14,98	68,203	0,727	0,859
Ítem 2	3,10	1,517	14,58	70,341	0,581	0,871
Ítem 3	1,63	1,398	16,04	68,537	0,732	0,858
Ítem 6	1,87	1,757	15,80	67,873	0,569	0,875
Ítem 8	1,57	1,333	16,10	70,584	0,673	0,864
Ítem 13	1,25	1,267	16,42	72,197	0,633	0,867
Ítem 14	2,81	1,640	14,86	71,985	0,458	0,884
Ítem 16	1,48	1,322	16,19	70,832	0,667	0,864
Ítem 20	1,27	1,345	16,40	70,440	0,672	0,864
Despersonalización						
Ítem 5	0,54	0,867	3,63	11,970	0,423	0,650
Ítem 10	1,17	1,422	3,01	8,366	0,591	0,558
Ítem 11	1,14	1,465	3,04	8,433	0,549	0,584
Ítem 15	0,40	0,958	3,78	12,052	0,344	0,673
Ítem 22	0,92	1,025	3,25	11,832	0,337	0,675
Realización profesional						
Ítem 4	4,33	1,118	30,31	28,320	0,433	0,751
Ítem 7	4,42	1,204	30,22	26,195	0,574	0,726
Ítem 9	4,80	1,127	29,85	28,147	0,443	0,749
Ítem 12	4,67	1,143	29,98	27,872	0,459	0,746
Ítem 17	3,94	1,295	30,71	26,639	0,479	0,743
Ítem 18	4,26	1,038	30,38	27,568	0,557	0,732
Ítem 19	4,38	1,149	30,27	27,566	0,483	0,742
Ítem 21	3,85	1,414	30,79	27,338	0,364	0,768

Tabla 89

Estadísticos total-elemento del Cuestionario de Ilusión por el Trabajo (UWES)

Ítem	Media	Desviación típica	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Vigor						
Ítem 1	4,43	0,993	8,69	4,237	0,768	0,724
Ítem 2	4,51	0,955	8,61	4,454	0,744	0,752
Ítem 5	4,18	1,338	8,94	3,363	0,654	0,871
Absorción						
Ítem 3	4,74	1,019	9,90	2,890	0,771	0,610
Ítem 4	4,72	1,069	9,92	2,818	0,735	0,649
Ítem 7	5,18	0,930	9,46	3,938	0,487	0,892
Dedicación						
Ítem 6	4,48	1,232	8,74	4,513	0,466	0,626
Ítem 8	4,73	1,047	8,49	4,753	0,574	0,518
Ítem 9	4,00	1,416	9,22	3,821	0,478	0,632

Tabla 90

Estadísticos total-elemento del Cuestionario Intención de Abandono del PEF (CIAP)

Ítem	Media	Desviación típica	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	1,62	0,931	5,24	4,397	0,629	0,601
Ítem 2	1,67	0,888	5,19	4,535	0,633	0,602
Ítem 3	1,67	0,932	5,19	4,399	0,627	0,602
Ítem 4	1,90	0,989	4,95	5,611	0,241	0,825

ANEXO IX. NORMALIDAD EN ESCALAS Y CUESTIONARIOS

Tabla 91

Estadísticos descriptivos generales en la variable de estrés laboral

		Estadístico	Error típ.	
Variable estrés laboral	Media	2,772	0,042	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,688	
		Límite superior	2,855	
	Media recortada al 5%	2,765		
	Mediana	2,741		
	Varianza	0,453		
	Desviación típica	0,672		
	Mínimo	1,160		
	Máximo	4,680		
	Rango	3,520		
	Amplitud intercuartil	0,940		
	Asimetría	0,132	0,153	
	Curtosis	-0,271	0,306	

Tabla 92

Estadísticos descriptivos generales en la variable de frustración de NPB

		Estadístico	Error típ.	
Variable frustración de necesidades psicológicas básicas	Media	1,744	0,050	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,644	
		Límite superior	1,843	
	Media recortada al 5%	1,652		
	Mediana	1,500		
	Varianza	0,639		
	Desviación típica	0,799		
	Mínimo	1,000		
	Máximo	5,000		
	Rango	4,000		
	Amplitud intercuartil	0,920		
	Asimetría	1,706	0,153	
	Curtosis	3,118	0,306	

Tabla 93

Estadísticos descriptivos generales en la variable de burnout

		Estadístico	Error típ.	
Variable burnout	Media	1,600	0,044	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,511	
		Límite superior	1,687	
	Media recortada al 5%	1,574		
	Mediana	1,500		
	Varianza	0,491		
	Desviación típica	0,700		
	Mínimo	0,00		
	Máximo	3,91		
	Rango	3,91		
	Amplitud intercuartil	0,95		
	Asimetría	0,566	0,153	
	Curtosis	0,128	0,306	

Tabla 94

Estadísticos descriptivos generales en la variable de engagement

		Estadístico	Error típ.	
Variable engagement	Media	4,553	0,052	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	4,450	
		Límite superior	4,656	
	Media recortada al 5%	4,579		
	Mediana	4,666		
	Varianza	0,689		
	Desviación típica	0,829		
	Mínimo	2,22		
	Máximo	6,00		
	Rango	3,78		
	Amplitud intercuartil	1,110		
	Asimetría	-0,457	0,153	
	Curtosis	-0,251	0,306	

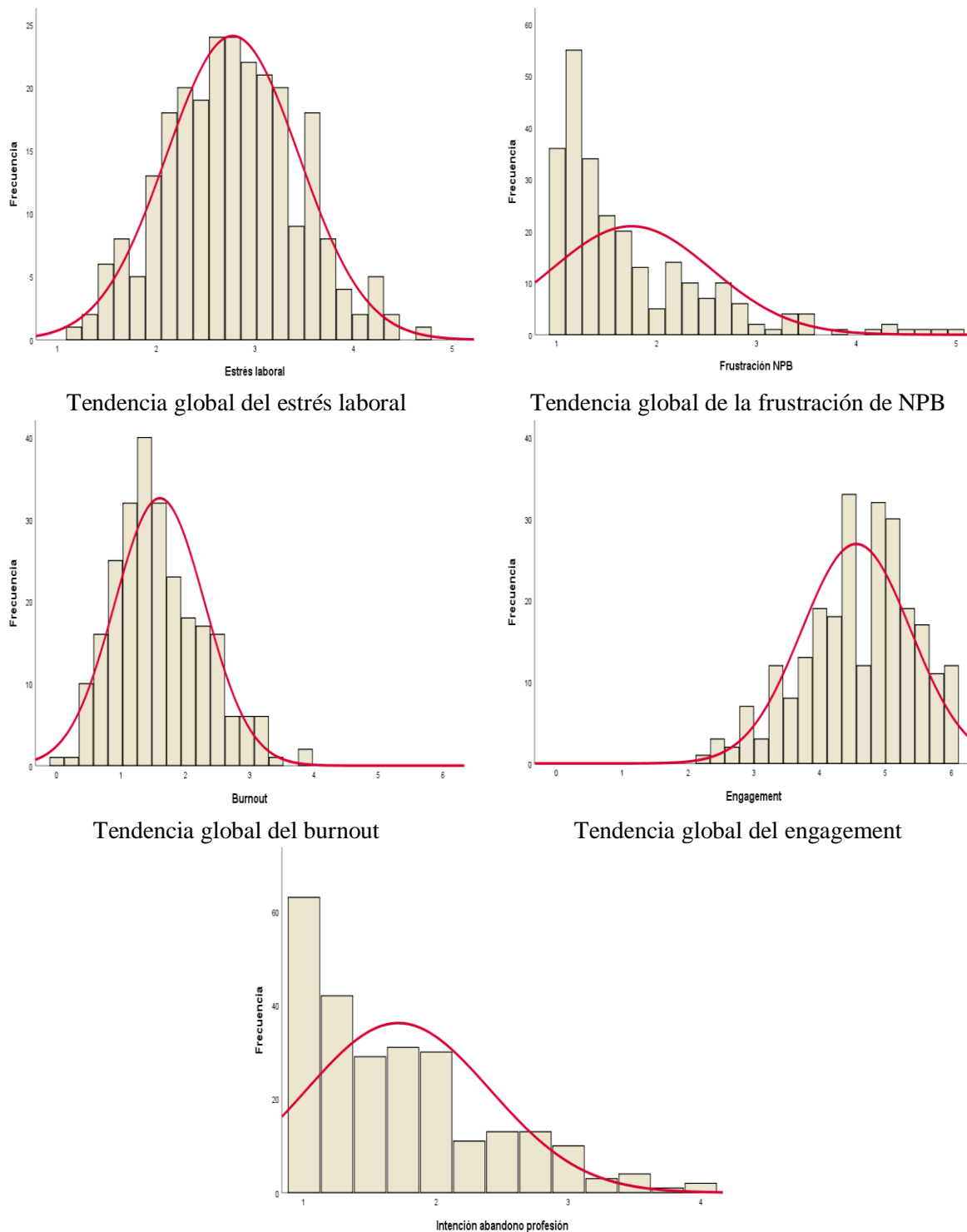
Tabla 95*Estadísticos descriptivos generales en la variable de intención abandono de la profesión*

		Estadístico	Error típ.	
Variable intención abandono de la profesión	Media	1,713	0,043	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,627	
		Límite superior	1,799	
	Media recortada al 5%	1,657		
	Mediana	1,500		
	Varianza	0,482		
	Desviación típica	0,694		
	Mínimo	1,00		
	Máximo	4,00		
	Rango	3,00		
	Amplitud intercuartil	0,938		
	Asimetría	0,998	0,153	
	Curtosis	0,403	0,306	

ANEXO X. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS EN ESCALAS Y CUESTIONARIOS

Figura 34

Tendencia global de las variables investigadas mediante escalas y cuestionarios



Tendencia global del estrés laboral

Tendencia global de la frustración de NPB

Tendencia global del burnout

Tendencia global del engagement

Tendencia global de la intención de abandono profesión.

Tabla 96*Prevalencia en la variable de estrés laboral*

Ítem	Me causa estrés				
	1	2	3	4	5
Ítem 1	36,1 (91)	23,4 (59)	15,5 (39)	15,9 (40)	9,1 (23)
Ítem 2	4 (10)	18,3 (46)	27 (68)	31 (78)	19,8 (50)
Ítem 3	7,9 (20)	18,3 (46)	31,3 (79)	28,2 (71)	14,3 (36)
Ítem 4	12,3 (31)	27,8 (70)	28,6 (72)	21 (53)	10,3 (26)
Ítem 5	41,3 (104)	29,4 (74)	21 (53)	6 (15)	2,4 (6)
Ítem 6	11,5 (29)	27,4 (69)	26,6 (67)	23,0 (58)	11,5 (29)
Ítem 7	20,2 (51)	20,6 (52)	24,2 (61)	21,8 (55)	13,1 (33)
Ítem 8	31 (78)	28,6 (72)	21 (53)	12,7 (32)	6,7 (17)
Ítem 9	12,7 (32)	33,3 (84)	30,2 (76)	17,1 (43)	6,7 (17)
Ítem 10	34,9 (88)	28,2 (71)	21,4 (54)	10,7 (27)	4,8 (12)
Ítem 11	7,5 (19)	20,2 (51)	21,8 (55)	28,2 (71)	22,2 (56)
Ítem 12	4,4 (11)	24,6 (62)	30,6 (77)	29 (73)	11,5 (29)
Ítem 13	5,6 (14)	20,2 (51)	30,2 (76)	26,6 (67)	17,5 (44)
Ítem 14	6,7 (17)	20,6 (52)	38,9 (98)	22,2 (56)	11,5 (29)
Ítem 15	56,7 (143)	27,4 (69)	9,9 (25)	5,2 (13)	0,8 (2)
Ítem 16	11,1 (28)	26,6 (67)	27 (68)	21 (53)	14,3 (36)
Ítem 17	8,7 (22)	21,4 (54)	24,2 (61)	25 (63)	20,6 (52)
Ítem 18	13,1 (33)	28,6 (72)	27 (68)	25 (63)	6,3 (16)
Ítem 19	9,1 (23)	32,5 (82)	26,6 (67)	23 (58)	8,7 (22)
Ítem 20	31,3 (79)	32,9 (83)	19 (48)	13,9 (35)	2,8 (7)
Ítem 21	31,7 (80)	26,6 (67)	22,2 (56)	13,9 (35)	5,6 (14)
Ítem 22	5,6 (14)	15,5 (39)	24,2 (61)	31,7 (80)	23 (58)
Ítem 23	13,9 (35)	29,4 (74)	31,7 (80)	18,3 (46)	6,7 (17)
Ítem 24	11,5 (29)	33,3 (84)	31,7 (80)	19,8 (50)	3,6 (9)
Ítem 25	39,3 (99)	35,3 (89)	17,9 (45)	5,6 (14)	2 (5)
Ítem 26	19 (48)	31,7 (80)	26,6 (67)	15,1 (38)	7,5 (19)
Ítem 27	15,5 (39)	27 (68)	23,8 (60)	21,4 (54)	12,3 (31)
Ítem 28	18,3 (46)	32,5 (82)	27,8 (70)	13,1 (33)	8,3 (21)
Ítem 29	49,6 (125)	29,8 (75)	11,9 (30)	6,7 (17)	2 (5)
Ítem 30	11,5 (29)	11,9 (30)	15,9 (40)	24,6 (62)	36,1 (91)
Ítem 31	8,3 (21)	23,8 (60)	25,8 (65)	23 (58)	19 (48)

Nota. 1=Nada de estrés; 2=Algo de estrés; 3=Moderado estrés; 4=Bastante estrés; 5=Máximo estrés. En el interior de las celdas: % (y entre paréntesis, mismo indicador expresado en frecuencia).

Tabla 97

Prevalencia en la variable de frustración de NPB

En mi ambiente de trabajo				
1	2	3	4	5
53,2 (134)	25,4 (64)	10,7 (27)	7,1 (18)	3,6 (9)
36,9 (93)	31,7 (80)	11,1 (28)	13,9 (35)	6,3 (16)
73,4 (185)	12,3 (31)	7,9 (20)	4,0 (10)	2,4 (6)
60,3 (152)	19,4 (49)	11,9 (30)	5,6 (14)	2,8 (7)
69 (174)	20,2 (51)	4,8 (12)	3,6 (9)	2,4 (6)
60,3 (152)	17,1 (43)	13,9 (35)	4,8 (12)	4 (10)
54,8 (138)	25 (63)	12,3 (31)	5,6 (14)	2,4 (6)
52 (131)	27,4 (69)	9,9 (25)	9,1 (23)	1,6 (4)
61,5 (155)	20,6 (52)	10,3 (26)	3,6 (9)	4 (10)
52,4 (132)	25,4 (64)	13,1 (33)	4,4 (11)	4,8 (12)
64,3 (162)	19 (48)	9,5 (24)	3,2 (8)	4 (10)
64,3 (162)	14,7 (37)	10,3 (26)	6,3 (16)	4,4 (11)

Nota. 1=Totalmente en desacuerdo; 2=Algo en desacuerdo; 3=Neutro; 4=Algo de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo. En el interior de las celdas: % (y entre paréntesis, mismo indicador expresado en frecuencia).

Tabla 98*Prevalencia en la variable de burnout*

Ítem	Pensamiento o sentimiento en relación con mi trabajo docente						
	0	1	2	3	4	5	6
Ítem 1	4,4 (11)	14,7 (37)	36,1 (91)	11,1 (28)	21,8 (55)	9,9 (25)	2 (5)
Ítem 2	3,6 (9)	9,9 (25)	27,4 (69)	17,9 (45)	20,6 (52)	15,1 (38)	5,6 (14)
Ítem 3	21,4 (54)	32,5 (82)	24,6 (62)	9,9 (25)	7,5 (19)	2 (5)	2 (5)
Ítem 4	0,4 (1)	1,6 (4)	4,8 (12)	13,9 (35)	26,2 (66)	43,7 (110)	9,5 (24)
Ítem 5	63,5 (160)	24,2 (61)	7,9 (20)	3,6 (9)	0,4 (1)	0,4 (1)	0 (0)
Ítem 6	26,2 (66)	26,2 (66)	18,7 (47)	7,9 (20)	9,9 (25)	6,7 (17)	4,4 (11)
Ítem 7	0,4 (1)	2 (5)	4,4 (11)	13,1 (33)	26,2 (66)	36,1 (91)	17,9 (45)
Ítem 8	20,6 (52)	37,3 (94)	21,8 (55)	8,7 (22)	7,9 (20)	3,2 (8)	0,4 (1)
Ítem 9	0 (0)	1,2 (3)	3,2 (8)	7,9 (20)	20,6 (52)	36,5 (92)	30,6 (77)
Ítem 10	41,7 (105)	29,4 (74)	13,9 (35)	6,3 (16)	4,4 (11)	2,8 (7)	1,6 (4)
Ítem 11	47,2 (119)	23 (58)	12,3 (31)	8,7 (22)	5,6 (13)	1,6 (4)	2 (5)
Ítem 12	0 (0)	0,8 (2)	3,6 (9)	12,3 (31)	21 (53)	36,1 (91)	26,2 (66)
Ítem 13	32,5 (82)	33,7 (85)	20,6 (52)	6,7 (17)	2,8 (7)	3,2 (8)	0,4 (1)
Ítem 14	8,7 (22)	13,9 (35)	22,6 (57)	20,6 (52)	15,9 (40)	13,1 (33)	5,2 (13)
Ítem 15	77 (194)	15,9 (40)	2,4 (6)	2,4 (6)	0,4 (1)	1,6 (4)	0,4 (1)
Ítem 16	25 (63)	32,9 (83)	25 (63)	7,5 (19)	5,6 (14)	3,6 (9)	0,4 (1)
Ítem 17	0,4 (1)	3,6 (9)	11,5 (29)	19,8 (50)	23 (58)	34,5 (87)	7,1 (18)
Ítem 18	0 (0)	0,4 (1)	4,8 (12)	18,7 (47)	29,8 (75)	37,7 (95)	8,7 (22)
Ítem 19	0 (0)	2 (5)	5,2 (13)	12,7 (32)	27,4 (69)	38,9 (98)	13,9 (35)
Ítem 20	33,7 (85)	34,1 (86)	16,3 (41)	6,3 (16)	6,7 (17)	2 (5)	0,8 (2)
Ítem 21	0,4 (1)	4,8 (12)	12,7 (32)	26,2 (66)	14,3 (36)	30,6 (77)	11,1 (28)
Ítem 22	39,7 (100)	40,5 (102)	11,1 (28)	6 (15)	2 (5)	0,8 (2)	0 (0)

Nota. 0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=Algunas veces; 3=Regularmente; 4=Bastantes veces; 5=Casi siempre; 6=Siempre. En el interior de las celdas: % (y entre paréntesis, mismo indicador expresado en frecuencia).

Tabla 99*Prevalencia en la variable de engagement*

Ítem	Pensamiento o sentimiento en relación con mi trabajo docente						
	0	1	2	3	4	5	6
Ítem 1	0,4 (1)	0,8 (2)	2 (5)	13,1 (33)	29 (73)	45,6 (115)	9,1 (23)
Ítem 2	0 (0)	0,8 (2)	1,2 (3)	13,5 (34)	26,2 (66)	47,2 (119)	11,1 (28)
Ítem 3	0 (0)	0 (0)	2 (5)	11,5 (29)	21,8 (55)	40,1 (101)	24,6 (62)
Ítem 4	0 (0)	0 (0)	3,2 (8)	9,9 (25)	26,2 (66)	33,3 (84)	27,4 (69)
Ítem 5	0,4 (1)	2,8 (7)	7,9 (20)	21,8 (55)	16,7 (42)	34,9 (88)	15,5 (39)
Ítem 6	0,8 (2)	1,2 (3)	4,8 (12)	11,9 (30)	26,6 (67)	32,9 (83)	21,8 (55)
Ítem 7	0,4 (1)	0 (0)	0,8 (2)	4 (10)	13,1 (33)	38,5 (97)	43,3 (109)
Ítem 8	0 (0)	0,8 (2)	2 (5)	8,7 (22)	25,4 (64)	37,7 (95)	25,4 (64)
Ítem 9	1,2 (3)	5,6 (14)	9,5 (24)	13,5 (34)	28,2 (71)	29,8 (75)	12,3 (31)

Nota. 0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=Algunas veces; 3=Regularmente; 4=Bastantes veces; 5=Casi siempre; 6=Siempre. En el interior de las celdas: % (y entre paréntesis, mismo indicador expresado en frecuencia).

Tabla 100*Prevalencia en la variable de intención abandono de la profesión*

Ítem	Marque su opinión libremente sobre			
	1	2	3	4
Ítem 1	63,5 (160)	17,9 (45)	12,3 (31)	6,3 (16)
Ítem 2	56 (141)	27 (68)	11,5 (29)	5,6 (14)
Ítem 3	59,1 (149)	21,4 (54)	13,1 (33)	6,3 (16)
Ítem 4	44,8 (113)	29 (73)	17,1 (43)	9,1 (23)

Nota. 1=Totalmente en desacuerdo; 2=Más bien en desacuerdo; 3=Más bien de acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo. En el interior de las celdas: % (y entre paréntesis, mismo indicador expresado en frecuencia).

ANEXO XI. MATRIZ DE CORRELACIONES EN VARIABLES DE ESTUDIO

Tabla 101

Matriz de correlaciones entre las dimensiones y subescalas de las variables principales del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Administración educativa														
2. Sobrecarga laboral	0,695**													
3. Condiciones laborales	0,541**	0,710**												
4. Alumnado y familias	0,510**	0,647**	0,827**											
5. Clima centro	0,548**	0,555**	0,633**	0,601**										
6. F. Autonomía	0,287**	0,284**	0,393**	0,417**	0,493**									
7. F. Competencia	0,280**	0,272**	0,401**	0,437**	0,401**	0,760**								
8. F. Relación	0,244**	0,220**	0,360**	0,325**	0,518**	0,675**	0,713**							
9. Agotamiento emocional	0,325**	0,487**	0,613**	0,541**	0,533**	0,389**	0,437**	0,443**						
10. Despersonalización	0,265**	0,257**	0,300**	0,369**	0,379**	0,340**	0,369**	0,340**	0,534**					
11. Realización profesional	0,031	-0,119	-0,219**	-0,255**	-0,128*	-0,160*	-0,244**	-0,069	-0,383**	-0,418**				
12. Vigor	-0,119	-0,239*	-0,297**	-0,255**	-0,171**	-0,157*	-0,239**	-0,089	-0,485**	-0,255**	-0,581**			
13. Absorción	-0,074	-0,189**	-0,252**	-0,244**	-0,173**	-0,218**	-0,272**	-0,126*	-0,426**	-0,335**	-0,625**	-0,743**		
14. Dedicación	-0,017	-0,134*	-0,184**	-0,184**	-0,026	-0,122	-0,194**	-0,080	-0,286**	-0,206**	0,471**	0,647**	0,696**	
15. Intención abandono	0,132*	0,231**	0,275**	0,272**	0,194**	0,260**	0,211**	0,198**	0,422**	0,274**	-0,206**	-0,276**	-0,379**	-0,256**

Nota. **= $p < 0,001$; *= $p < 0,05$; Estrés laboral (1-5); Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (6-8); Burnout (9-11); Engagement (12-14); F=Frustración.

Tabla 102

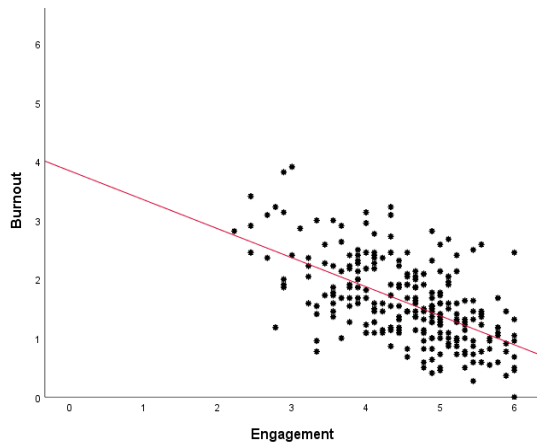
Descriptivos y correlaciones entre las variables principales del estudio

	M	DE	Rango	r			
				1	2	3	4
1. Estrés laboral	2,772	0,672	1-5				
2. Frustración de NPB	1,774	0,799	1-5	0,470**			
3. Burnout	1,600	0,700	0-6	0,517**	0,450**		
4. Engagement	4,553	0,829	0-6	-0,224**	-0,204**	-0,583**	
5. Intención abandono profesión	1,713	0,694	1-4	-0,263**	-0,248**	-0,404**	-0,337**

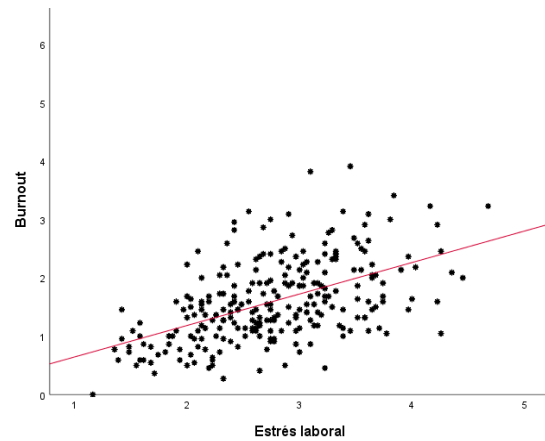
Nota. **= $p < 0,001$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas.

Figura 35

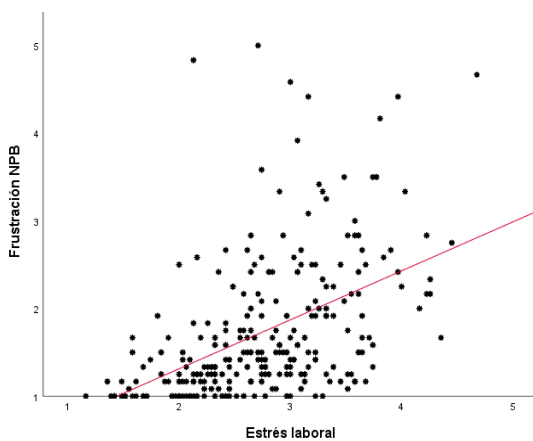
Principales puntos de dispersión entre variables mediante escalas y cuestionarios



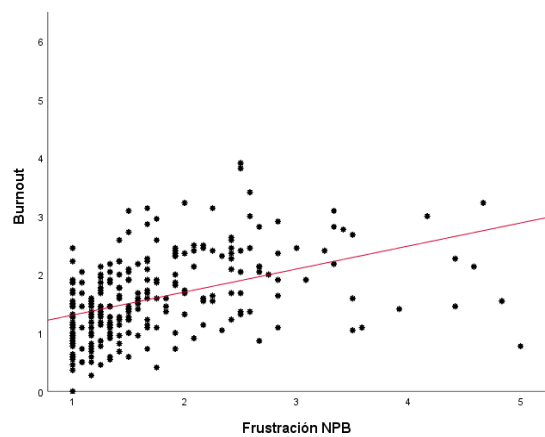
Puntos de dispersión entre engagement y burnout.



Puntos de dispersión entre estrés laboral y burnout.



Puntos de dispersión entre estrés laboral y frustración de NPB.



Puntos de dispersión entre frustración de NPB y burnout.

ANEXO XII. ESTADÍSTICOS DE PREDICCIÓN EN VARIABLES DE ESTUDIO

Tabla 103

Modelos de regresión lineal múltiple variables excluidas con variable dependiente la intención de abandono de la profesión

	Modelo	B	t	p	Correlación parcial	Estadísticas colinealidad		
						Tolerancia	FIV	Tolerancia mínima
1	E. Administración educativa	-0,006	-0,091	0,928	-0,006	0,894	1,118	0,894
	E. Sobrecarga laboral	0,033	0,503	0,615	0,032	0,763	1,311	0,763
	E. Condiciones laborales	0,027	0,371	0,711	0,023	0,625	1,600	0,625
	E. Alumnado y familias	0,062	0,912	0,363	0,058	0,708	1,413	0,708
	E. Clima de centro	-0,044	-0,646	0,519	-0,041	0,715	1,398	0,715
	F. Autonomía	0,113	1,829	0,069	0,115	0,849	1,178	0,849
	F. Competencia	0,033	0,511	0,610	0,032	0,809	1,236	0,809
	F. Relación	0,013	0,209	0,835	0,013	0,803	1,245	0,803
	Despersonalización	0,068	1,007	0,315	0,064	0,715	1,399	0,715
	Realización profesional	-0,052	-0,836	0,404	-0,053	0,854	1,171	0,854
	Vigor	-0,094	-1,437	0,152	-0,091	0,765	1,307	0,765
	Absorción	-0,243	-3,949	0,000	-0,243	0,819	1,221	0,819
	Dedicación	-0,147	-2,482	0,014	-0,155	0,918	1,089	0,918
	2	E. Administración educativa	0,012	0,203	0,839	0,013	0,889	1,125
E. Sobrecarga laboral		0,039	0,611	0,542	0,039	0,763	1,311	0,647
E. Condiciones laborales		0,030	0,428	0,669	0,027	0,625	1,601	0,546
E. Alumnado y familias		0,057	0,864	0,388	0,055	0,708	1,413	0,616
E. Clima de centro		-0,026	-0,386	0,700	-0,025	0,712	1,405	0,601
F. Autonomía		0,099	1,633	0,104	0,103	0,845	1,183	0,727
F. Competencia		0,007	0,110	0,912	0,007	0,800	1,250	0,707
F. Relación		0,032	0,520	0,603	0,033	0,799	1,252	0,664
Despersonalización		0,032	0,483	0,630	0,031	0,701	1,427	0,646
Realización profesional		0,115	1,591	0,113	0,101	0,593	1,687	0,569
Vigor	0,142	1,646	0,101	0,104	0,413	2,423	0,413	
Dedicación	0,009	0,118	0,906	0,008	0,515	1,941	0,459	

Nota. $p < 0,001$; E= Estrés; F=Frustración; B=Beta; EE=Error Estándar; Modelo 1=predictores:(constante) y agotamiento emocional; Modelo 2=predictores: (constante), agotamiento emocional y absorción.

Tabla 104

Resultados de ANOVA como variable dependiente la intención de abandono de la profesión

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Regresión	27,419	2	13,709	36,440	0,001*
Residuo	93,679	249	0,376		
Total	121,098	251			

Nota. *= $p < 0,001$; gl=grados de libertad; Modelo 1=agotamiento emocional; Modelo 2=agotamiento emocional y absorción.

Tabla 105

Resultados de coeficientes en regresión lineal múltiple con variable dependiente la intención de abandono de la profesión

Modelo	B	SE B	B estandarizados	t	p	Estadística colinealidad	
						Tolerancia	FIV
(Constante)	2,258	0,290		7,780	0,001*		
Agotamiento emocional	0,213	0,041	0,318	5,168	0,001*	0,819	1,221
Absorción	-0,197	0,050	-0,243	-3,949	0,001*	0,819	1,221

Nota. *= $p < 0,001$; B=Beta; EE=Error Estándar Beta.

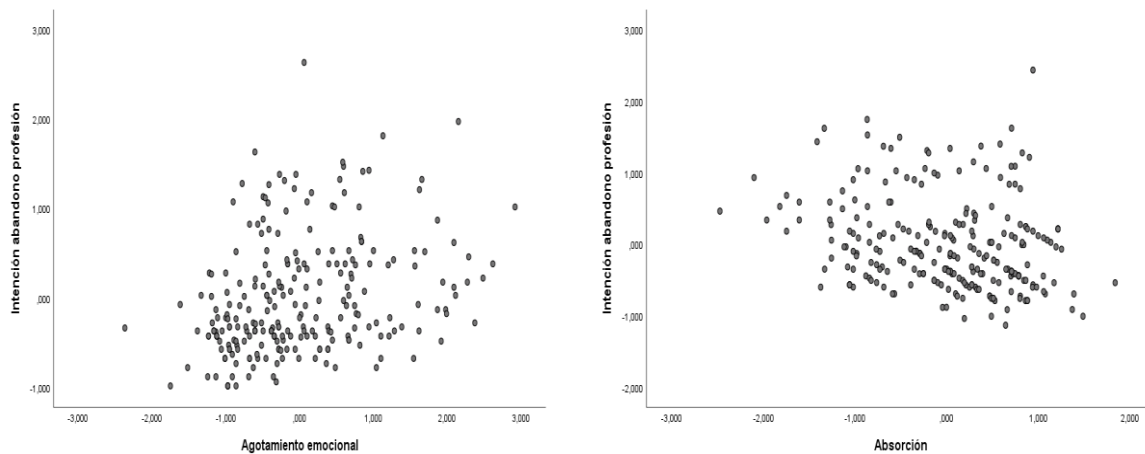
Tabla 106

Diagnósticos de colinealidad como variable dependiente la intención de abandono de la profesión

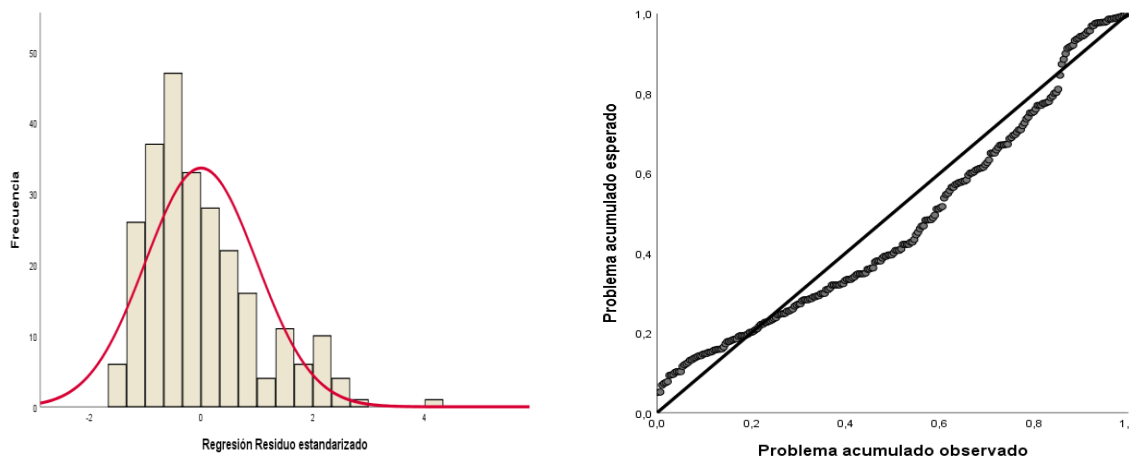
Modelo	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de varianza		
			(Constante)	Agotamiento emocional	Absorción
1	2,805	1,000	0,00	0,02	0,00
2	0,184	3,902	0,01	0,65	0,03
3	0,010	16,517	0,99	0,33	0,96

Figura 36

Supuestos para el modelo de regresión lineal



Gráficos parciales de dispersión de agotamiento emocional y absorción con intención de abandono profesión.



Gráficos de normalidad en residuos tipificados.

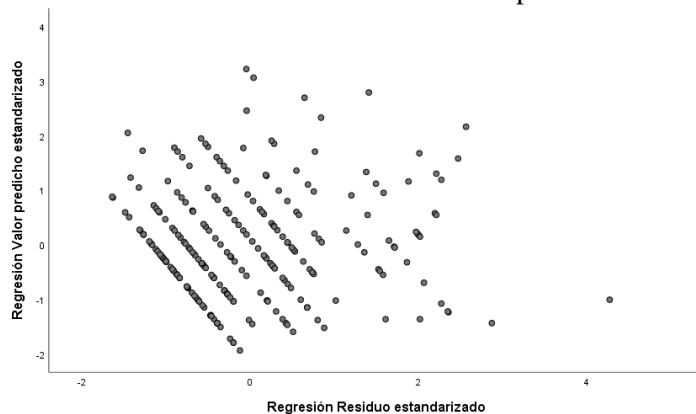


Gráfico de dispersión para el supuesto de homoceasticidad.

ANEXO XIII. SÍNTESIS DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

Tabla 107

Resumen de las variables categóricas con diferencias estadísticamente significativas

	Socio-demográficas				Características centro trabajo						Situación y trayectoria profesional										
	Edad	Pareja docente	Número hijos	Formación universitaria	Formación permanente	Dirección Área Territorial	Municipio	Tipología centro	Características centro	Nivel socio-económico	Satisfacción recursos EF	Ratio profesorado EF	Tiempo desplazamiento	Situación administrativa	Horario laboral	Función tutorial	Experiencia profesional	Carga laboral	Actividades ajenas centro	Intención cambio centro	Ausencia trabajo
Estrés laboral			*		*	*					*				*			*		*	*
Administración educativa			*				*				*			*						*	*
Sobrecarga laboral					*	*					*	*								*	*
Condiciones laborales					*	*					*				*			*		*	*
Alumnado y familias						*					*		*			*		*			*
Clima de centro			*		*	*									*	*		*			*
Frustración NPB											*									*	
F. Autonomía			*								*		*								
F. Competencia											*								*		
F. Relación											*								*	*	
Burnout						*		*		*	*									*	*
Agotamiento emocional	*					*				*	*									*	*
Despersonalización										*	*		*		*						
Realización profesional					*			*													
Engagement	*	*		*				*	*	*	*										*
Vigor				*		*		*	*	*	*										*
Absorción	*	*		*				*	*	*	*				*	*				*	*
Dedicación	*							*	*	*	*						*			*	*
Intención de abandono profesión	*	*																			*

Nota. $*=p \leq 0,050$; NPB=Necesidades Psicológicas Básicas; F=Frustración; EF=Educación Física;

Variables $p \geq 0,050$ =sexo, modalidad de convivencia, adjudicación de cargos y actividades complementarias centro.

ANEXO XIV. GUION ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

FASE DE APERTURA

Buenos días/buenas tardes _____ me llamo Javier Fraile García, soy maestro de Educación Física en el CEIP León Felipe de Fuenlabrada. Actualmente, estoy llevando a cabo una investigación doctoral con la Universidad Autónoma de Madrid acerca del **estrés laboral en profesorado de Educación Física** que desarrolla sus funciones en **centros educativos públicos** de la **Comunidad Autónoma de Madrid**. Dada tu situación actual como profesor/a que imparte esta materia, estarías dispuesto/a a mantener esta entrevista para conocer si percibes o no posibles situaciones o circunstancias de malestar, tensión o desgaste que pudieran haberte generado estrés en tu desempeño profesional. Así como, los recursos y estrategias con los que cuentas en tu contexto laboral para afrontarlas, ¿sí o no? Comenzamos, agradeciéndote tu colaboración y aclararte que esto no es una evaluación personal. Ante todo, se busca la franqueza en las preguntas, no existen respuestas “buenas o malas”. Toda la información que nos reportes a partir de tu experiencia y conocimiento de forma sincera, es totalmente válida. Finalmente, recordarte, ¿tienes algún inconveniente en que los datos de esta conversación sean grabados para su posterior análisis?, ¿sí o no?

CUERPO DE LA ENTREVISTA

En primer lugar, si te parece bien comenzaremos con algunas preguntas sobre tu perfil profesional:

(A) PREGUNTAS TOMA DE CONTACTO:

- **P.1.** ¿Cuánto tiempo llevas **ejerciendo** como **docente especialista en Educación Física** tanto en la enseñanza pública como privada-concertada?
- **P.2.** ¿Cuáles fueron las **causas o motivos** que te llevaron a ser **profesor/a de Educación Física**?
- **P.3.** ¿A qué **niveles/cursos** impartes actualmente tu especialidad de **Educación Física**?

(B) PREGUNTAS PRINCIPALES INVESTIGACIÓN:

A continuación, vamos a comenzar con el cuerpo de la entrevista:

I- Sobre Demandas laborales (obstáculos, problemas, dificultades...).

- **P.4.** ¿Qué situaciones o circunstancias te han llegado a generar **malestar, tensión o desgaste** (de tipo psíquico, físico o emocional) **impartiendo tus clases de Educación Física**?
- **P.5.** ¿Qué situaciones o circunstancias te han llegado a generar **malestar, tensión o desgaste** (de tipo psíquico, físico o emocional) en tu **centro de trabajo o comunidad**?

educativa (administración, superiores, familia, compañeros, alumnado, etc.) como **profesor/a de Educación Física**?

II- Sobre Recursos laborales (facilitadores)...

- **P.6.** De las situaciones y circunstancias descritas anteriormente, ¿Qué **recursos o apoyos** percibiste en tu **entorno laboral** para afrontarlos o resolverlos?

III- Sobre Recursos personales...

- **P.7.** De las situaciones y circunstancias descritas anteriormente, ¿Crees que el **profesorado de Educación Física** debe poseer determinadas **capacidades psicológicas** para enfrentarse a ellas? En caso afirmativo, ¿Cuáles serían?
- **P.8.** De nuevo, de las situaciones y circunstancias que mencionaste en la pregunta anterior, ¿Qué **requisitos** y/o **características profesionales** crees que debe reunir el **profesor/a de Educación Física** para solventarlas?

(C) PREGUNTA CIERRE ENTREVISTA:

Antes de finalizar la entrevista...

- **P.9.** ¿Te gustaría aportar algún tipo de información que a tu juicio sea relevante sobre el **malestar, tensión o desgaste laboral** del **profesorado de Educación Física**, sea lo que sea? Puedes expresarte con total libertad y confianza.

FASE DE DESPEDIDA

Finalmente, para despedirnos, sino te incomoda, algunas preguntas de índole más personal...

- **P.10.** ¿Qué **edad** tienes?
- **P.11.** ¿Cuál es tu máxima **formación académica**?
- **P.12.** ¿Podríamos contactar contigo de nuevo, mediante algún medio (e-mail, teléfono móvil, etc.)?

-- MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO PRESTADO Y COLABORACIÓN --

En **NEGRITA**: estructura de la entrevista y preguntas (P.)

En *CURSIVA*: fases de desarrollo durante la entrevista.

ANEXO XV. REGISTRO AUDIO, TRANSCRIPCIONES Y ANÁLISIS ENTREVISTAS

Registro audio entrevistas: <https://cutt.ly/0fYlcRB>



Transcripciones entrevistas: <https://cutt.ly/ZfYlxx5>



Análisis contenido entrevistas: <https://cutt.ly/bfYlltJ>



ANEXO XVI. HOJA INFORMATIVA AL PARTICIPANTE ENTREVISTADO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

Madrid, __, a __ de _____ de 20__

Estimado/a compañero/a:

Me dirijo a ti en primer lugar dándote las gracias por emplear tu tiempo en la lectura de este documento, donde te informamos de una investigación que estamos llevando a cabo desde la Universidad Autónoma de Madrid.

Ruego leas atentamente la siguiente documentación, la hoja de informativa al participante y el consentimiento informado, y optes por participar para ayudarnos a avanzar en el conocimiento de nuestro bienestar laboral como profesionales del área de Educación Física.

Recibe un cordial y atento saludo.

El Doctorando:

Javier Fraile-García

El Director de la Tesis:

Carlos Mª Tejero-González

La Co-Directora de la Tesis:

Mª Ángeles López-Rodríguez

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
 Departamento de Educación Física,
 Deporte y Motricidad Humana
 Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
 Hoja Informativa al Participante (HIP)



¿QUIÉNES SOMOS?

A continuación, se detallan algunos datos profesionales y académicos de los investigadores a modo de presentación:

Doctorando: Javier Fraile García.

Categoría: Funcionario de Carrera de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Cuerpo Docente: Maestro (0597) especialidad de Educación Física.

Centro de trabajo: CEIP "León Felipe", Fuenlabrada.

Puesto docente: Profesor de Educación Física y Equipo Directivo (Secretario).

<http://javierfrailegarcia.wix.com/webdocente>



Director de la Tesis: Carlos Mª Tejero-González.

Categoría: Profesor Contratado Doctor (acreditación ANECA como Profesor Titular de Universidad).

Departamento: Educación Física, Deporte y Motricidad Humana.

Facultad: Formación de Profesorado y de Educación.

Docencia: Sociología y Estadística aplicada al Deporte.

Perfil investigador: Análisis sociológicos y Estadísticos aplicados al deporte.

www.uam.es/carlos.tejero

Co-Directora de la Tesis: Mª Ángeles López Rodríguez.

Categoría: Profesor Titular de Universidad.

Departamento: Educación Física, Deporte y Motricidad Humana.

Facultad: Formación de Profesorado y de Educación.

Docencia: Evaluación e Iniciación deportiva.

Perfil investigador: Evaluación formativa y Calidad en la enseñanza de la Educación Física.

mangeles.lopez@uam.es



¿QUÉ BUSCAMOS?

Este documento tiene la finalidad de ofrecerte información sobre un estudio de investigación, en el que se te invita a participar: estrés laboral, frustración de las necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement del profesorado de Educación Física (EF) que desarrolla sus funciones en centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid. Investigación que forma parte de una tesis doctoral para la Universidad Autónoma de Madrid y que ha sido aprobada por su Comité de Ética de la Investigación. Si decides participar en el mismo, tienes derecho a recibir información personalizada del investigador, **LEER ANTES ESTA HOJA INFORMATIVA AL PARTICIPANTE** y hacer todas las preguntas que estimes oportunas para comprender el mismo. Si así lo deseas, puedes llevarte el documento, consultarlo con otras personas, y tomar el tiempo necesario para decidirte sobre tu participación. La participación en esta investigación es completamente **VOLUNTARIA**.

¿CUÁL ES EL OBJETO DEL ESTUDIO?

La investigación se centra en el objeto de estudio del síndrome de burnout y engagement en el profesorado de EF de la enseñanza pública. El **burnout** puede definirse como estrés laboral crónico excesivo que provoca una disminución de la habilidad de desempeño en la actividad profesional y la aparición de diferentes problemas de salud en quien lo padece. Se trata pues de un estado de malestar psicológico derivado del estrés del entorno de trabajo, caracterizado por su agotamiento emocional, la despersonalización y una baja realización personal. Mientras que el **engagement**, puede concebirse como un estado mental positivo que motiva a los profesionales a destinar tiempo y esfuerzo, y a concebir como algo valioso y apasionante su actividad laboral. Este componente de bienestar psicológico positivo y satisfactorio queda caracterizado por el vigor, la dedicación y absorción del profesional frente a su entorno de trabajo. Ambos factores psicológicos, síndrome de burnout y engagement, influyen en el malestar y bienestar laboral de los trabajadores. En concreto, aspectos tan relevantes como la salud, la motivación, la satisfacción, el propio desempeño profesional e incluso, la posible **intención o abandono de la profesión**. Además de encontrarse estrechamente relacionados en el ámbito laboral con el **estrés** percibido y la **frustración de necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación**. Todas estas cuestiones hacia el trabajo docente son especialmente necesarias de abordar en investigación, si se pretende mejorar el rendimiento de los profesionales de la EF y, por consiguiente, mejorar la calidad de su enseñanza.

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN?

Conforme a este objeto de estudio, se pretende recopilar información relativa a los siguientes objetivos:

- (1) Determinar los factores, fuentes o agentes percibidos por el profesorado de EF como desencadenantes de estrés laboral.
- (2) Estimar los niveles de estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.
- (3) Examinar las relaciones teórico-empíricas entre estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout, engagement e intención de abandono de la profesión en el profesorado de EF.
- (4) Analizar las posibles diferencias entre las variables anteriormente mencionadas en función del perfil socio-demográfico y profesional de este colectivo profesional.

¿CÓMO SE PLANTEA EL ESTUDIO?

El diseño de la investigación responde a un método mixto en el que se combinarán un enfoque cualitativo y cuantitativo a través de diferentes fases o estudios:

- (a) *Fase mediante entrevistas personales*: cuyo propósito es indagar sobre los agentes o factores percibidos por el profesorado de EF como desencadenantes de estrés laboral durante su desempeño profesional. A través del análisis de sus aportaciones, identificaremos también los recursos laborales y estrategias personales con los que cuentan para afrontar las fuentes de estrés laboral percibidas.
- (b) *Fase a través de escalas y cuestionarios auto-administrados*: recogida de datos a través de una aplicación on-line o telemática en el profesorado de EF en la enseñanza

pública madrileña. Para conocer la prevalencia del burnout y engagement en este colectivo profesional, y variables de investigación relacionadas con ambos estados psicológicos como estrés en el trabajo, frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación e, intención de abandono de la profesión.

¿POR QUÉ SE TE OFRECE PARTICIPAR?

Te hemos invitado a participar por ser **UN INFORMANTE CLAVE PARA LA INVESTIGACIÓN**. El estudio se centra en los profesionales que imparten la materia de EF en la enseñanza pública de la región madrileña. Por sus conocimientos y trayectoria profesional, su colaboración y participación es imprescindible para alcanzar los propósitos de la investigación descritos anteriormente.

¿EN QUÉ CONSISTE SU COLABORACIÓN EN EL ESTUDIO?

Requerimos de su consentimiento para participar en este estudio, siendo entrevistado para que, desde su visión personal y experiencia laboral, aborde la temática en relación al objeto de estudio informado. Esta participación se materializa en una **ENTREVISTA PERSONAL**, que tendrá una duración en torno a 60 minutos. La entrevista será **GRABADA EN AUDIO**, siempre y cuando se acceda a dicha situación, al inicio de la misma se explicará la metodología de trabajo. Una vez transcrita se enviará una **COPIA DE LA ENTREVISTA**, por si se estima oportuno, realizar alguna matización de lo expresado por parte del participante. El **INFORME** que resulte de la entrevista, será tratado con absoluta **RESERVA y CONFIDENCIALIDAD**. Se usará un código para identificar a cada uno de los entrevistados con el objeto de cubrir el **ANONIMATO**. En todo momento la identificación real de los participantes y de sus respectivos puestos de trabajo, estará custodiada y salvaguardada por los investigadores del estudio. Asimismo, puede negarse a participar o retirarse de la investigación cuando lo estime oportuno sin expresión de causa. Momento en el que los datos aportados por el participante, serán borrados y no utilizados en el estudio.

¿QUÉ OCURRIRÁ CON LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO?

Los resultados de la investigación serán presentados y publicados por dos vías de producción bibliográfica. Por un lado, una tesis doctoral en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid; y por otro, artículos científico-académicos integrantes dentro del trabajo doctoral de la mencionada tesis.

¿OBTENDRÉ ALGÚN BENEFICIO POR PARTICIPAR?

A todos los participantes del estudio se les entregará una vez finalizada la investigación, el informe final de la misma en formato digital.

¿QUIÉN ME PUEDE PROPORCIONAR MÁS INFORMACIÓN?

Para cualquier duda o aclaración, puedes contactar con el investigador Doctorando Javier Fraile García¹, a través del:

1



650 298 746

javier.fraile@uam.es[@Jav_Fra_Gar](https://twitter.com/Jav_Fra_Gar)

ANEXO XVII. CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL ENTREVISTADO

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana
Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Consentimiento Informado (CI)



CONSENTIMIENTO INFORMADO

DATOS DEL ESTUDIO PARA EL QUE SE OTORGA EL CONSENTIMIENTO:

Doctorando: Javier Fraile García.

Directores de la Tesis: Dr. Carlos M^a Tejero González y Dra. M^a Ángeles López Rodríguez.

Plan de Investigación de Tesis Doctoral: estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement del profesorado de Educación Física que desarrolla sus funciones en centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid.

DATOS DEL PARTICIPANTE:

Nombre Participante

D.N.I.

1. Declaro que he leído la Hoja Informativa al Participante (HIP) sobre el estudio citado y acepto participar en él.
2. Se me ha entregado una copia de la Hoja Informativa al Participante (HIP) y una copia de este Consentimiento Informado (CI), fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio.
3. Se me ha dado tiempo y oportunidad para realizar preguntas. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
4. Sé que se mantendrá la confidencialidad de mis datos y que mi participación es anónima.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento del mismo, por cualquier razón. En tal caso, los datos aportados por el participante serán borrados y no utilizados en el estudio.

DOY

NO DOY

Mi consentimiento para la participación en el estudio propuesto.

En _____, a ___ de _____ de 20__

Firma del participante:

HISTORIAL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL DOCTORANDO

Acerca del autor...

<https://javierfrailegarcia.wixsite.com/webdocente>



javier.fraile@uam.es
javier.frailegarcia@educa.madrid.org



<https://orcid.org/0000-0003-0034-9117>



https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fraile-Garcia2



[@Jav_Fra_Gar](https://twitter.com/Jav_Fra_Gar)

Diplomado en Magisterio de Educación Física por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Camilo José Cela con estudios de posgrado de Máster en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física por la Universidad Autónoma de Madrid. Igualmente, cabe mencionar mi formación complementaria de posgrado sobre el entrenamiento personal, la motricidad infantil y el liderazgo pedagógico desde la función directiva por instituciones como la Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Extremadura y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Desde el 2007, funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros por Educación Física en la Comunidad Autónoma de Madrid; siendo miembro de tribunal como secretario y presidente, en varias ocasiones, para los procesos selectivos de oposición-concurso. Actualmente, en servicio activo, ejerzo como maestro de la especialidad de Educación Física en la etapa educativa de Educación Primaria y llevando a cabo funciones de liderazgo educativo en el equipo directivo (CEIP León Felipe).

Además, impartiendo docencia como Profesor Asociado al Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Igualmente, de forma paralela, he participado como formador de formadores en [cursos de reciclaje y actualización](#) permanente del profesorado, relacionados con la implementación de contenidos innovadores y emergentes para la Educación Física (deporte alternativo,

[Goubak](#)) en colaboración con centros formativos de la Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha y, Castilla y León.

Durante los últimos años, he iniciado una producción investigadora sobre la actividad físico-deportiva desde el ámbito escolar con la publicación científica en diversas revistas de impacto y relevancia académica: *Physiology and Behavior*; *Cultura, Ciencia y Deporte*; *Revista Española de Educación Física y Deportes*; *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, Tándem. Didáctica de la Educación Física*; *ESHPA. Education, Sport, Health and Physical Activity*. Así como, contribuyendo activamente en distintas [jornadas](#) nacionales y congresos internacionales tanto de ponente como revisor del comité científico-organizador: Fédération Internationale D'Éducation Physique -FIEP- World and European en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, [Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas en la Universidad de Oviedo](#); Congreso Internacional de la Asociación de Docentes e Investigadores Jóvenes en Educación y Salud -ADDIJES- en la Universidad de Granada, Congreso Internacional de Educación a través del Deporte en la Universidad de Jaén y, Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte -AEISAD- en la Universidad Europea de Madrid.

ÍNDICE DE ANEXOS (soporte adjuntado impreso y digital)

Anexo I. Escalas y cuestionarios autoadministrados	545
Anexo II. Informe favorable CEI UAM.....	561
Anexo III. Publicaciones científico-académicas de la tesis	562
Anexo IV. Planilla validación de contenido jueces expertos	565
Anexo V. Valoración de EPEL-PEF por panel de jueces expertos	572
Anexo VI. Planilla validez pilotaje de EPEL-PEF	577
Anexo VII. Resultados test-retest pilotaje EPEL-PEF	578
Anexo VIII. Fiabilidad en escalas y cuestionarios	579
Anexo IX. Normalidad en escalas y cuestionarios	583
Anexo X. Estadísticos descriptivos en escalas y cuestionarios	586
Anexo XI. Matriz de correlaciones en variables de estudio.....	591
Anexo XII. Estadísticos de predicción en variables de estudio	593
Anexo XIII. Síntesis diferencias estadísticamente significativas	596
Anexo XIV. Guion entrevista semi-estructurada	597
Anexo XV. Registro audio, transcripciones y análisis entrevistas	599
Anexo XVI. Hoja informativa al participante entrevistado	600
Anexo XVII. Consentimiento informado del entrevistado	604

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Ajustes fisiológicos de la fase de alarma</i>	40
Tabla 2 <i>Sintomatología psicofísica de la fase de resistencia</i>	41
Tabla 3 <i>Definiciones de “estrés” en el ámbito laboral según diferentes autorías</i>	62
Tabla 4 <i>Niveles de estrés en determinadas profesiones</i>	67
Tabla 5 <i>Motivación de la conducta humana desde la TAD</i>	77
Tabla 6 <i>Instrumentos auto-informados sobre el burnout</i>	101
Tabla 7 <i>Versiones del MBI para medir el burnout</i>	102
Tabla 8 <i>Competencias en materia educativa basadas en la LOMCE</i>	174
Tabla 9 <i>Currículo de EF con situaciones motrices para cursos ESO en CAM</i>	178
Tabla 10 <i>Descriptores de la búsqueda en el estado de la cuestión</i>	189
Tabla 11 <i>Descripción publicaciones procedentes de sistemas educativos foráneos</i>	191
Tabla 12 <i>Descripción publicaciones con profesorado EF sistema educativo español</i>	205
Tabla 13 <i>Descripción de las publicaciones con muestra extranjera y nacional</i>	208
Tabla 14 <i>Criterios de selección de los participantes</i>	228
Tabla 15 <i>Descripción de los sujetos participantes en las entrevistas</i>	229
Tabla 16 <i>Distribución de los participantes entrevistados por criterios de selección</i>	231
Tabla 17 <i>Guion de la entrevista semiestructurada</i>	236
Tabla 18 <i>Participantes pilotaje en la entrevista de investigación</i>	239
Tabla 19 <i>Cronograma de las entrevistas</i>	241
Tabla 20 <i>Correspondencia conceptual entre entrevistas y dimensiones EPEL-PEF</i>	275
Tabla 21 <i>Panel de jueces expertos en la validación de contenido</i>	278
Tabla 22 <i>Características de la muestra piloto</i>	280
Tabla 23 <i>Análisis de estabilidad temporal de EPEL-PEF</i>	282
Tabla 24 <i>Ejemplo valoración general cualitativa muestra piloto sobre EPEL-PEF</i>	282
Tabla 25 <i>Variable de estudio e instrumento auto-informado utilizado</i>	284
Tabla 26 <i>Distribución de los centros públicos CEIP e IES por área territorial en CAM</i>	293

Tabla 27 <i>Ficha técnica de la muestra</i>	295
Tabla 28 <i>Caracterización muestra según datos sociodemográficos</i>	296
Tabla 29 <i>Caracterización muestra según características centro trabajo</i>	298
Tabla 30 <i>Caracterización muestra según situación y trayectoria profesional</i>	301
Tabla 31 <i>Sistema categorial de análisis: dimensión o contexto, código y categoría</i>	313
Tabla 32 <i>Prevalencia de desencadenantes de estrés</i>	324
Tabla 33 <i>Resumen de la consistencia interna de los instrumentos</i>	326
Tabla 34 <i>Resumen de la prueba de normalidad K.S en las variables investigadas</i>	327
Tabla 35 <i>Tendencia con puntos de corte en la variable de estrés laboral</i>	328
Tabla 36 <i>Incidencia general de ítems en la variable de estrés laboral</i>	329
Tabla 37 <i>Tendencia con puntos de corte en la variable de frustración de NPB</i>	331
Tabla 38 <i>Incidencia general de ítems en la variable de frustración de NPB</i>	331
Tabla 39 <i>Tendencia con puntos de corte en la variable de burnout</i>	332
Tabla 40 <i>Incidencia general de ítems en la variable de burnout</i>	333
Tabla 41 <i>Tendencia con puntos de corte en la variable de engagement</i>	334
Tabla 42 <i>Incidencia general de ítems en la variable de engagement</i>	334
Tabla 43 <i>Tendencia puntos de corte variable intención de abandono de la profesión</i>	335
Tabla 44 <i>Incidencia general ítems variable de intención de abandono de la profesión</i> ..	335
Tabla 45 <i>Patrones por niveles de subescalas en burnout y engagement</i>	336
Tabla 46 <i>Puntuaciones normativas de incidencia en burnout y engagement</i>	337
Tabla 47 <i>Porcentajes patrón de categorías para burnout y engagement</i>	337
Tabla 48 <i>Matriz de correlaciones bivariadas mediante Pearson variables estudiadas</i> ...	338
Tabla 49 <i>Modelo por pasos sucesivos en intención de abandono de la profesión</i>	345
Tabla 50 <i>Resultados diferenciales según sexo</i>	347
Tabla 51 <i>Resultados diferenciales según edad</i>	348
Tabla 52 <i>Resultados diferenciales según modalidad de convivencia</i>	350
Tabla 53 <i>Resultados diferenciales según pareja docente</i>	351
Tabla 54 <i>Resultados diferenciales según número de hijos/as</i>	352

Tabla 55 <i>Resultados diferenciales según formación universitaria</i>	353
Tabla 56 <i>Resultados diferenciales según formación permanente</i>	354
Tabla 57 <i>Resultados diferenciales según DAT del centro educativo</i>	357
Tabla 58 <i>Resultados diferenciales según municipio del centro educativo</i>	358
Tabla 59 <i>Resultados diferenciales según tipología del centro educativo</i>	359
Tabla 60 <i>Resultados diferenciales según características especiales del centro</i>	361
Tabla 61 <i>Resultados diferenciales según nivel socio-económico del centro educativo</i>	362
Tabla 62 <i>Resultados diferenciales según satisfacción con los recursos en EF</i>	364
Tabla 63 <i>Resultados diferenciales según ratio profesorado de EF</i>	366
Tabla 64 <i>Resultados diferenciales según tiempo de desplazamiento al trabajo</i>	367
Tabla 65 <i>Resultados diferenciales según situación administrativa</i>	368
Tabla 66 <i>Resultados diferenciales según jornada laboral</i>	369
Tabla 67 <i>Resultados diferenciales según horario laboral</i>	370
Tabla 68 <i>Resultados diferenciales según adjudicación cargos</i>	371
Tabla 69 <i>Resultados diferenciales según labores de tutoría</i>	372
Tabla 70 <i>Resultados diferenciales según experiencia docente</i>	374
Tabla 71 <i>Resultados diferenciales según carga laboral en EF</i>	375
Tabla 72 <i>Resultados diferenciales según dedicación actividades complementarias</i>	376
Tabla 73 <i>Resultados diferenciales según dedicación actividades ajenas</i>	377
Tabla 74 <i>Resultados diferenciales según intención de cambio de centro</i>	378
Tabla 75 <i>Resultados diferenciales según ausencia del trabajo</i>	380
Tabla 76 <i>Primera pregunta por jueces expertos sobre introducción</i>	572
Tabla 77 <i>Segunda pregunta por jueces expertos sobre administración educativa</i>	573
Tabla 78 <i>Tercera pregunta por jueces expertos sobre sobrecarga laboral</i>	573
Tabla 79 <i>Cuarta pregunta por jueces expertos sobre condiciones laborales</i>	574
Tabla 80 <i>Quinta pregunta por jueces expertos sobre alumnado y sus familias</i>	574
Tabla 81 <i>Sexta pregunta por jueces expertos sobre clima de centro</i>	575
Tabla 82 <i>Séptima pregunta por jueces expertos sobre nombre del instrumento</i>	575

Tabla 83 <i>Octava pregunta por jueces expertos sobre estructura de dimensiones</i>	576
Tabla 84 <i>Novena Pregunta: libertad de opinión</i>	576
Tabla 85 <i>Coeficiente Correlación Intraclase por ítems de EPEL-PEF.....</i>	578
Tabla 86 <i>Estadísticos total-elemento de EPEL-PEF.....</i>	579
Tabla 87 <i>Estadísticos total-elemento de la Escala de Frustración de NPB</i>	580
Tabla 88 <i>Estadísticos total-elemento Cuestionario de Burnout en Docentes (MBI).....</i>	581
Tabla 89 <i>Estadísticos total-elemento Cuestionario de Ilusión por el Trabajo (UWES)...</i>	582
Tabla 90 <i>Estadísticos total-elemento Cuestionario Intención de Abandono PEF (CIAP).....</i>	582
Tabla 91 <i>Estadísticos descriptivos generales en la variable de estrés laboral.....</i>	583
Tabla 92 <i>Estadísticos descriptivos generales en la variable de frustración de NPB</i>	583
Tabla 93 <i>Estadísticos descriptivos generales en la variable de burnout.....</i>	584
Tabla 94 <i>Estadísticos descriptivos generales en la variable de engagement</i>	584
Tabla 95 <i>Estadísticos descriptivos generales en intención abandono de la profesión.....</i>	585
Tabla 96 <i>Prevalencia en la variable de estrés laboral</i>	587
Tabla 97 <i>Prevalencia en la variable de frustración de NPB</i>	588
Tabla 98 <i>Prevalencia en la variable de burnout</i>	589
Tabla 99 <i>Prevalencia en la variable de engagement.....</i>	590
Tabla 100 <i>Prevalencia en la variable de intención abandono de la profesión.....</i>	590
Tabla 101 <i>Matriz de correlaciones entre las variables principales del estudio</i>	591
Tabla 102 <i>Descriptivos y correlaciones entre las variables principales del estudio</i>	592
Tabla 103 <i>Regresión lineal múltiple con intención de abandono de la profesión</i>	593
Tabla 104 <i>Resultados ANOVA variable dependiente intención de abandono profesión..</i>	594
Tabla 105 <i>Regresión lineal múltiple con intención de abandono de la profesión</i>	594
Tabla 106 <i>Diagnósticos de colinealidad intención de abandono de la profesión.....</i>	594
Tabla 107 <i>Resumen variables categóricas diferencias estadísticamente significativas...</i>	596

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Fases del síndrome de adaptación general</i>	38
Figura 2 <i>Glándula suprarrenal y principales hormonas del estrés</i>	39
Figura 3 <i>Tipos de estrés según rendimiento óptimo</i>	42
Figura 4 <i>Curva del rendimiento humano</i>	43
Figura 5 <i>Modelo del balancín de Lazarus</i>	45
Figura 6 <i>Evaluación de Lazarus y Folkman</i>	46
Figura 7 <i>Modelo de la Escuela de Michigan</i>	53
Figura 8 <i>Modelo Vitamínico de Warr</i>	55
Figura 9 <i>Modelo Desequilibrio R-E</i>	56
Figura 10 <i>Modelo de Demandas-Control de Karasek</i>	58
Figura 11 <i>Modelo laboral por De Jonge y Dormann</i>	60
Figura 12 <i>Macro teoría de la autodeterminación</i>	80
Figura 13 <i>Teoría de las necesidades psicológicas básicas</i>	81
Figura 14 <i>Proceso de desarrollo del síndrome de burnout</i>	106
Figura 15 <i>Fases de desarrollo del síndrome de burnout</i>	109
Figura 16 <i>Etiología sobre el síndrome de burnout</i>	110
Figura 17 <i>Relación entre dimensiones del síndrome de burnout y engagement</i>	146
Figura 18 <i>Modelo circunplejo del afecto</i>	149
Figura 19 <i>Evolución del instrumento UWES</i>	151
Figura 20 <i>Esquema del sistema educativo CAM</i>	172
Figura 21 <i>Aparato de grabación de audio en las entrevistas</i>	245
Figura 22 <i>Software profesional de transcripción Express Scribe</i>	247
Figura 23 <i>Modelo de trabajo investigación cualitativa</i>	248
Figura 24 <i>Modelo interactivo fases análisis datos cualitativos</i>	250
Figura 25 <i>Estructura Unidad Hermenéutica</i>	252
Figura 26 <i>Ejemplificación de un extracto analizado como cita</i>	255

Figura 27 <i>Procedimiento de categorización</i>	263
Figura 28 <i>Presentación de instrumentos con Google Forms</i>	291
Figura 29 <i>Estratificación y conglomerados de la población objeto de estudio</i>	294
Figura 30 <i>Sistema categorial de análisis para el contexto Administración Educativa</i>	314
Figura 31 <i>Sistema categorial de análisis para el contexto Centro Escolar</i>	315
Figura 32 <i>Sistema categorial de análisis para el contexto Aula de Clase</i>	316
Figura 33 <i>Total de alusiones analizadas en su contenido por código</i>	317
Figura 34 <i>Tendencia global variables investigadas mediante escalas y cuestionarios</i> ...	586
Figura 35 <i>Principales puntos dispersión variables mediante escalas y cuestionarios</i>	592
Figura 36 <i>Supuestos para el modelo de regresión lineal</i>	595